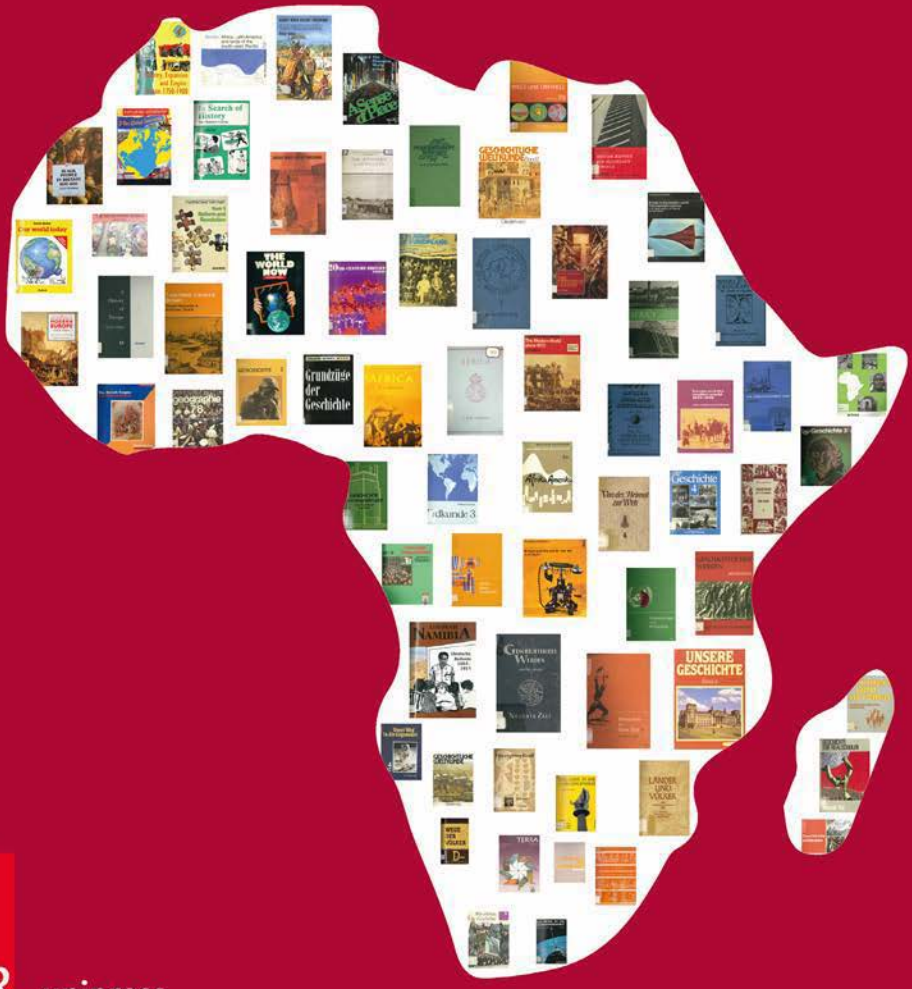
Lars Müller

Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen



V&R unipress



Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 150

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Die Reihe ist referiert.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Lars Müller

Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.de abrufbar.

Gefördert durch den Publikationsfonds für Open-Access-Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

© 2021 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.
Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY International 4.0 (»Namensnennung«) unter dem DOI 10.14220/9783737013840 abzurufen.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Bureau Sebastian Moock, Art direction + Typografie

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-6320
ISBN 978-3-7370-1384-0

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Inhalt

I Einleitung: Schulbuchproduktion als Knotenpunkt gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse 9
1 Profil der Arbeit 14
2 Methodische Ansätze und Forschungsstand 21
2.1 Wissensgeschichtliche Perspektive 21
2.2 Geschichte des Buchs 27
2.3 Schulbuchbezogene Forschung 31
2.4 Der Raum der Schulbuchproduktion 35
2.5 Afrikabilder und Afrikawissen 44
3 Quellenauswahl und -problematik 49
4 Vorgehen und Leitfragen 53

II Akteure und Praktiken der Schulbuchproduktion 55
1 Bundesrepublik Deutschland 57
1.1 Das Feld der Schulbuchproduktion 57
1.1.1 Ökonomische Rahmenbedingungen 57
1.1.2 Verlage zwischen Politik und Wissenschaft 60
1.1.3 Funktion und Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft . . 64
1.2 Praktiken der Wissensproduktion 66
1.2.1 Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl 67
1.2.2 Praktiken der Schulbuchschreibung 90
1.2.3 Begutachtung 110
2 England 121
2.1 Das Feld der Schulbuchproduktion 121
2.1.1 Ökonomische Rahmenbedingungen 121
2.1.2 Verlage zwischen Politik und Wissenschaft 124
2.1.3 Funktion und Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft . . 130
2.2 Praktiken der Wissensproduktion 134
2.2.1 Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl 135
2.2.2 Praktiken der Schulbuchschreibung 155

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.2.3 Begutachtung 172
3 Zwischenfazit: Schulbücher als Produkte von Aushandlungsprozessen 173
3.1 Beschränkungen der Schulbuchproduktion 173
3.2 Bedingungen der Schulbuchproduktion 178

III Gesellschaftliche Diskussionen um relevantes Afrikawissen und bildungspolitische Interventionen 191
1 Bundesrepublik Deutschland 192
1.1 Nachkriegszeit: Debatten ohne Afrikabezug 192
Fallbeispiel »Negerbub«-Debatte und der »Kampf dem Unwissen« um 1952 196
1.2 Die 1950er Jahre: Beginn einer breiteren Debatte 200
Fallbeispiel: »Das wichtigste Ereignis unserer Zeit« 202
1.3 Die 1960er Jahre: Öffnung des Diskursfelds 206
Fallbeispiel: Die Schul(buch)arbeit des BMZ um 1970 216
1.4 Die 1970er Jahre: Im Zeichen der Entwicklung 221
Fallbeispiel: Die Schulbildungsgruppe 1971–1980 226
1.5 Ende der 1970er und die frühen 1980er Jahre: »Unerledigte Kolonialgeschichte«? 230
Fallbeispiel: Lernbuch Namibia um 1980 235
1.6 Ende der 1980er Jahre bis 1995: Dominanz des Kolonialismus . 238
2 Vereinigtes Königreich 244
2.1 Kriegszeit und das *Empire:* »Lack of Popular Knowledge and Interest« 244
Fallbeispiel: League of Coloured Peoples und andere Perspektiven auf »race relations« 248
2.2 Die Nachkriegszeit: Vom *British Empire* zum *Commonwealth of Nations* 252
Fallbeispiel: African Writers Series und die neue Aufmerksamkeit ab 1962 261
2.3 Die 1960er Jahre: Öffnung des Diskursfelds und die »Entdeckung« der afrikanischen Geschichte 265
Fallbeispiel: Das VCOAD und die Koordinierung der Development Education 1965–1975 272
2.4 Die 1970er Jahre: Im Zeichen der Entwicklung 277
Fallbeispiel: Rückzugsgefechte. Die Debatte um Basil Davidsons *Discovering Africa's Past* 1978–1980 282
2.5 Ende der 1970er bis in die frühen 1990er Jahre: »race« 285
Fallbeispiel: Die Black & Asian Studies Association 289

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3 Internationale Debatten 294
3.1 Nachkriegszeit: Wiederbeleben einer internationalen Diskussion 296
3.2 Ab den 1960er Jahren: Geografische Ausweitung, thematische Vertiefung und Öffnung der Perspektive 304
3.3 Ende des Kalten Kriegs 322
4 Zwischenfazit: Schulbücher und politische Debatten als Ressourcen füreinander 323
4.1 Konjunkturen und Akteure des Afrikawissens 324
4.2 Netzwerkbildung und Relevanz 329
4.3 Verwobene Wissensbestände 333

IV Afrikawissen im Schulbuch 337
1 Geografische und politische Kategorisierung Afrikas 338
1.1 Bundesrepublik Deutschland 339
1.2 England 349
2 Biologische und kulturelle Kategorisierung der afrikanischen Bevölkerung 355
2.1 Bundesrepublik Deutschland 357
2.2 England 374
3 Wissen über die vorkoloniale Geschichte Afrikas 384
3.1 Bundesrepublik Deutschland 385
3.2 England 395
4 Wissen über koloniale Gewalt 406
4.1 Bundesrepublik Deutschland 407
4.2 England 425
5 Wissen über Entwicklungspolitik 435
5.1 Bundesrepublik Deutschland 437
5.2 England 451
6 Zwischenfazit: Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen . . . 462
6.1 Afrikawissen in Schulbüchern 463
6.2 Bedingungen des Wandels von Schulbuchwissen 470
6.3 Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen 475

V Fazit: Ringen um Afrikawissen 479

VI Anhang 499
1 Archivmaterial 499
2 Expertengespräche 505
3 Schulbücher 506

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

4 Lehrpläne und Exam Boards 524
5 Literatur 524

Abkürzungen 557

Dank 559

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

I Einleitung: Schulbuchproduktion als Knotenpunkt gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse

Um Schulbuchwissen wird gesellschaftlich gerungen. Im November 2017 zirkulierte auf der E-Mail-Liste der Black and Asian Studies Association (BASA) eine Petition an die Regierung und das Parlament des Vereinigten Königreichs zum Thema »Teach Black History in History Lessons«. Die Teilnehmer diskutierten rege: Ein Teilnehmer schrieb, dass die Petition sicher gut gemeint sei (»well-meaning«), aber auch unnötig, weil das *British Empire* Teil des Curriculums sei und hier *Black History* unterrichtet werden könne. Die Aktivistin[1] Marika Sherwood erwiderte: »If something CAN be taught that does not mean it IS included.« Ein anderer Teilnehmer schrieb, dass Lehrkräfte »of every ethnic group« Verantwortung dafür hätten, Geschichte korrekt zu präsentieren. Hierauf erwiderte Sherwood: »Who determines what the ›correct presentation of history‹ is, especially when there is a national curriculum[?] And how many teachers know anything about the thousands of years of African history and of Africans in Britain? Which teacher training courses include this?« Neben unterrichtspraktischen Aspekten ging es um die Frage, was auf diesem Gebiet bisher erreicht wurde. Sherwood schrieb: »BASA began to campaign for this [Einbindung von *Black History* im Unterricht] in 1991. Once we even met with the Sec. of State for Education. Got nowhere.« Diesmal war es Sherwood, die Widerspruch erntete: BASA habe viel geleistet und solle stolz auf das Erreichte sein. In einem vergleichbaren Fall veröffentlichte das Netzwerk »Rassismus an Schulen« mit weiteren Organisationen 2013 einen offenen Brief an den deutschen Westermann Verlag: Dieser habe ein Geografieschulbuch produziert, das rassistische und diskriminierende Inhalte transportiere. Auch überregionale Medien berichteten. Ein anderes Beispiel ist die Tagung »Herero und Nama in Politik und Schule«, die 2017 in Berlin stattfand und auf der man auch mit Vertreterinnen und Vertretern

1 »Aktivistin« wird nicht als abwertende Bezeichnung verstanden. Vielmehr werden darunter jene Personen gefasst, die sich in intensiver Weise, oft unter starkem persönlichen Einsatz, für eine (politische) Forderung engagieren und dabei nicht zwangsläufig in Strukturen eingebunden sind.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

aus Namibia deutsche Schulbücher diskutierte. Dies verweist schon darauf, dass die Aushandlungsprozesse nicht auf den nationalstaatlichen Raum begrenzt waren. So war auch die UNESCO in dem Feld aktiv, hat 2015–2024 zur »Decade for People of African Descent« erklärt und ihren Mitgliedsstaaten empfohlen sicherzustellen, dass Schulbücher und andere Bildungsmedien historische Fakten exakt widerspiegeln – gerade in Bezug auf die Themenfelder Sklaverei oder Kolonialismus –, um Stereotype zu vermeiden, die zu Rassismus und Diskriminierung führen können.[2]

Die Schlaglichter auf Konflikte um Selektion und Aufbereitung von Wissen über Afrika[3] für die Schulbuchproduktion illustrieren, dass eine Vielfalt von Akteuren in einem komplexen Verhältnis zusammenarbeitet. Um diese gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse greifbar zu machen, wird die Schulbuchproduktion im Folgenden als Knotenpunkt gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse verstanden. Die Metapher weist über konkrete Redaktionssitzungen hinaus und umfasst alle Austausch- und Kommunikationspraktiken, in denen Schulbuchautoren sowie -redakteure[4] mit vielfältigen gesellschaftlichen Akteuren interagieren. Diese Perspektive ermöglicht es, einen neuen Blick auf die Schulbuchproduktion zu werfen, und stellt sich gegen die dominierende Vorstellung der Schulbuchproduktion als *Top-down*-Modell, in dem Wissen von »oben« (Politik oder Lehrpläne) vorgegeben und »unten« (Verlag und Schule) umgesetzt wird. In dieser Perspektive werden Veränderungen im Schulbuchinhalt, meist ohne dies konkret zu belegen, auf einen gesellschaftlichen Wandel zurückgeführt – das Schulbuch gebe somit allgemein einen gesellschaftlichen Konsens wider. Diese methodische Vorfestlegung ist in Anbetracht der vielfältigen Konflikte um Schulbuchwissen besonders überraschend, bildet aber eine Erklärung dafür, dass sowohl die Schulbuchproduktion als auch die Aushandlungsprozesse um Schulbuchwissen bisher in der historischen Forschung kaum eine Rolle gespielt haben. Diesen Fokus zu verschieben ist eines der zentralen Anliegen dieser Arbeit.

Die neue Perspektive erlaubt – und das ist das zweite Anliegen dieser Arbeit –, die Akteure und Praktiken in den Blick zu nehmen, die am Knotenpunkt der

2 Die Schlaglichter dienen lediglich als allgemeine Beispiele für gegenwärtige Aushandlungen von Afrikawissen – genannte E-Mails und Dokumente befinden sich in meinem Besitz. *Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH*, auf: http://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/ (26.07.2021).

3 »Afrika«, »Dritte Welt« oder »Entwicklungsländer« werden jeweils als Konstrukte verstanden. Vgl. Winfried Speitkamp, *Kleine Geschichte Afrikas*, Bonn: BpB, 2009, 9–13.

4 Autorinnen, Redakteurinnen und Herausgeberinnen sind innerhalb des Korpus eine Ausnahme. Um diesen Aspekt nicht zu verdecken, werden weitgehend die männlichen Bezeichnungen genutzt; sind Frauen in konkreten Fällen als Autorinnen oder Herausgeberinnen tätig, mache ich dies ausdrücklich kenntlich.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schulbuchproduktion zusammenstießen. Im Untersuchungszeitraum, d. h. Mitte der 1940er bis Mitte der 1990er Jahre, ist diese Vielfalt besonders beachtenswert und hat Konsequenzen: Betrachten wir den Aspekt des Wissens über Kolonialismus, der ein wichtiger Teil des Afrikawissens ist, kann zunächst festgehalten werden, dass in der aktuellen Debatte oft die These der kolonialen Amnesie genannt wird, d. h. die Vorstellung, dass der Kolonialismus nicht Teil des kollektiven Bewusstseins, der gesellschaftlichen Erinnerung oder des *Common-Sense*-Wissens war. Nach dem Zweiten Weltkrieg habe eine Verdrängung eingesetzt, die mindestens bis 2004 bestanden habe, dem sogenannten Gedenkjahr an den Deutsch-Herero-Krieg.[5] Betrachtet man, wer sich an der Aushandlung von Wissen über die koloniale Vergangenheit beteiligt hat, zeigt sich schnell die Vielfalt der Stimmen: In der Bundesrepublik veröffentlichte der Historiker Ludwig Helbig 1968 ein Quellenheft zum Imperialismus, in dem er den Deutsch-Herero-Krieg klar als Völkermord bezeichnete. Sein Verlag, Diesterweg, reichte es in Bayern zur Zulassung ein und dort wurde es trotz Kritik genehmigt.[6] Im selben Jahr monierte ein Zulassungsgutachten für ein anderes Buch, dass die Kolonialgräuel anderer Kolonialmächte erwähnt werden, aber nicht die des Deutschen Reichs – auch dieses Buch wurde zugelassen.[7] Gesellschaftliche Debatten um die koloniale Vergangenheit, beispielsweise die Dokumentation *Heia Safari* von 1966 oder Reihen zum Kolonialismus in der Zeitschrift *Stern*, wurden nicht nur von Lehrkräften wahrgenommen, sondern die Debatten darum wurden auch mit Schul(buch)-Bezug geführt. Ähnliches ist im Vereinigten Königreich zu beobachten, wo u. a. das Colonial Office (CO) massiv in die Schul(buch)inhalte eingriff, aber schon 1944 auch die Interessenvertretung League of Coloured Peoples (LCP) Schulbücher öffentlich kritisierte. 1978, d. h. 34 Jahre später, trugen Politiker eine öffentliche Debatte um das Schulbuch

5 Reinhart Kössler, *Awakened from Colonial Amnesia? Germany after 2004*, http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/koessler-colonial-amnesia.htm (26.07.2021), s. auch Monika Albrecht, »*Europa ist nicht die Welt«. (Post)Kolonialismus in Literatur und Geschichte der westdeutschen Nachkriegszeit*, Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2008, 27–29. Der Begriff wurde auch für andere europäische Staaten aufgegriffen, s. Andreas Eckert, »Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2 (2007), 31–38. Zur Diskussion um Schulbücher, s. Lars Müller, »Concepts of the Past. Colonialism«, in: Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), *Palgrave Handbook of Textbook Studies,* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 281–292. Für eine Diskussion von der Kolonialamnesie im Bildungsbereich s. Andrew Mycock, »After Empire. The Politics of History Education in a Post-Colonial World«, in: Mario Carretero, Stefan Berger und Maria Grever (Hg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London: Palgrave Macmillan, 2017, 391–410, bes. 396–406.

6 Ludwig Helbig, *Imperialismus. Das deutsche Beispiel,* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1968. KM an Diesterweg, 18.03.1969, HStA 63830.

7 Ein zweites Gutachten kritisierte diesen Aspekt nicht. Gutachten über Grundzüge der Geschichte, Band IV, Mittelstufe, Ausgabe B, hg. von Eugen Kaiser, Best.-Nr 79944, 1968, Verlag Diesterweg, o. D., HHSTAW 504/3266b.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Discovering Africa's Past des Historikers Basil Davidson ins Parlament. Diese Schlaglichter geben einen ersten Einblick in die Diversität der Akteure und Praktiken, die am Knotenpunkt Schulbuchproduktion zusammenstießen. Weitere Akteure sind zu nennen: Neben Schulbuchautoren oder Redakteuren ergriffen auch Interessenvertretungen Schwarzer Menschen oder rassismuskritische Organisationen das Wort; verschiedene Ministerien agierten in den Debatten als Interessenvertreter und weniger als Bestandteil der Regierung. Die vielfältigen Forderungen, die dadurch an die Autoren herangetragen wurden, relativieren die Position der Kultusministerien. Sie bleiben ein Akteur unter vielen – wenn auch ein hervorgehobener. So ergibt sich ein relationaler Raum, der je nach untersuchtem Themenfeld oder Zeitraum variiert.

Diese Vielfalt weist auf das dritte Anliegen dieser Arbeit: das Spektrum des Sagbaren aufzeigen und daran diskutieren, warum sich manche Wissensbestände durchsetzten, während andere am Rand blieben. Nimmt man das Beispiel des Wissens über Entwicklungspolitik, so zeigt sich, dass verschiedenste Gruppen aktiv mit aushandelten, was ins Schulbuch aufgenommen werden sollte. Schulbücher waren hier – ebenso wie in anderen Feldern – durchaus auf der Höhe ihrer Zeit. So wurde Entwicklungspolitik in Schulbüchern der Bundesrepublik behandelt, bevor das entsprechende Ministerium (BMZ) gegründet wurde. Das BMZ band später sogar den Bundeskanzler ein, um gesellschaftlichen Druck auszuüben. Darüber hinaus waren diverse NGOs aktiv, die sich auch international vernetzten. Im Vereinigten Königreich sorgten Gruppen von Christian Aid über Oxfam und Save the Children bis zum Voluntary Committee on Overseas Aid and Development (VCOAD) dafür, dass ein breites Spektrum von Sagbarem über Entwicklungspolitik im Bildungsbereich möglich war.

Gerade die Vielfalt der Akteure, die sich an der Diskussion um Schulbuchwissen beteiligten, bildet einen Unterschied zu vielen anderen Wissensproduktionen. Durch diesen Aspekt eröffnet die (Schul-)Buchproduktion der entstehenden Wissensgeschichte ein aufschlussreiches Feld: Diese aus der Wissenschaftsgeschichte hervorgegangene Perspektive fordert zwar, gesamtgesellschaftliche Produktion von Wissen zu untersuchen, bleibt aber in vielen Fällen noch der Wissenschaft als privilegiertem Ort der Wissensproduktion verhaftet. Die Vielfalt basiert maßgeblich darauf, dass dem Medium Schulbuch über den konkreten Verwendungskontext hinaus eine Bedeutung für die Gesellschaft zugeschrieben wird: Schulbücher wurden unter Anleitung geschulter Lehrkräfte eingesetzt; teilweise durch staatliche Verfahren geprüft und zugelassen sowie von Verlagen veröffentlicht, die einen Qualitätsstandard versprachen; darüber hinaus wurde ihnen eine besondere Wirkmächtigkeit zugesprochen.[8] Schulbuchwissen war auch des-

8 Für die Bedeutung des Mediums Schulbuch s. William E. Marsden, *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*, London: Woburn Press, 2001. Bernd Schönemann und

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wegen so umstritten, weil es das Wissen zu enthalten habe, was als wichtig genug angesehen wird, dass es die nächste Generation lernen soll.

Die Praktiken, auf die Schulbuchproduktion einzuwirken, reichten dabei von offenen Briefen, Schulbuchanalysen und -schelte, Expertendiskussionen, UNESCO-Berichten, Gesprächen mit Ministern über interne Diskussionen auf Workshops oder E-Mail-Listen bis hin zu den Kommentarspalten in Zeitungen. Die Schlaglichter geben außerdem schon einen Einblick, dass verschiedene Diskurse zusammentrafen – u. a. (Anti-)Rassismus, *Black History*, Völkerverständigung, der Umgang mit der Kolonialvergangenheit sowie Diskurse um Unterrichtserfahrung, didaktische Konzepte, Zeitdruck oder Angemessenheit von historischen Darstellungen.

Wenn Schulbuchwissen nicht in einem geschlossenen System, sondern in einem offenen Raum mit verschiedenen Akteuren produziert wurde, verändert dies auch die Bewertung des jeweiligen Schulbuchwissens. Während Wissen im traditionellen *Top-down*-Modell als besonders »gesichertes«, »geprüftes« oder »legitimiertes« Wissen verstanden wurde, ändert sich dies, wenn der Fokus auf die Auseinandersetzungen verschiedener Akteure gelegt wird. Schulbuchwissen als Produkt widerstreitender Aushandlungsprozesse zu verstehen, ermöglicht auch die Frage, ob Schulbuchwissen zwangsläufig als gesellschaftliches *Common-Sense*-Wissen angesehen werden kann – oder eben nicht. Ebenso stellt sich die Frage nach sag- und darstellbarem Wissen in Schulbüchern neu. War es stark eingeengt oder gab es ein breiteres Spektrum des Sagbaren? Damit eröffnet sich auch die Frage nach den Möglichkeiten politisch interessierter Schulbuchautoren, ihre Perspektive – auch gegen einen angenommenen gesellschaftlichen *Common Sense* – in ihre Schulbücher zu schreiben. In diesem Sinn sind Schulbücher und Schulbuchwissen vielmehr Grenzobjekte, d. h. Akteure aus unterschiedlichen Feldern und mit unterschiedlichen Interessen und Praktiken können dadurch zusammenarbeiten, da sie durch ein gemeinsames Ziel verbunden sind. Dabei muss die Kooperation nicht willentlich oder in einem Konsens erfolgen, vielmehr weist das Konzept der Grenzobjekte auf die produktive Zusammenarbeit auch ohne Übereinstimmung. In den Blick fallen somit die beteiligten Akteure, ihre unterschiedlichen Interessen und die Praktiken der Wissensproduktion.[9] Die Schulbuchproduktion als Ort zu verstehen, an dem

Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010. Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher in ihren gesellschaftlichen Kontexten«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

9 Susan L. Star und James R. Griesemer, »Institutional Ecology, ›Translation‹ and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39«, in: *Social Studies of Science* 19, 3 (1989), 387–420. S. auch: Sebastian Gießmann und Nadine

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

unterschiedlichste Akteure und Interessen zusammenkommen, ermöglicht außerdem aus wissensgeschichtlicher Perspektive, die Zirkulation von Wissen greifbar zu machen.

Eine so differenzierte Position öffnet den Blick auf den Raum der Wissensproduktion. Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit einerseits gefragt, wie Schulbuchwissen produziert wurde: Welche Akteure waren mit welchen Praktiken beteiligt? Welche Forderungen stellten Interessenvertretungen an die Schulbuchautoren? Welches Wissen brachten sie in die Diskussion ein? Wie verhielten sich Autoren/Redakteure/Verleger dazu? Handelte es sich dabei jeweils um einfache Wortmeldungen, langfristige Kampanien oder einen Dialog? Andererseits wird nach konkreten Wissensbeständen und -ordnungen gefragt: Inwieweit wurde Afrika in den Augen von Aktivistinnen und Aktivisten, Interessenvertretungen, politisch engagierten Personen, Verlagsmitarbeitern und weiteren Akteuren angemessen repräsentiert und inwieweit beteiligten sie sich an der Aushandlung? Kurz: Welche Akteure produzierten mit welchen Praktiken unter welchen Bedingungen Wissen über Afrika für Schulbücher? Wie veränderten sich Akteure, Praktiken und Bedingungen über einen längeren Zeitraum und wie wirkte sich das auf konkrete Wissensbestände und -ordnungen aus?

1 Profil der Arbeit

Die Konkretisierung der Frage basiert auf vier Aspekten: dem zugrunde gelegten Wissensbegriff in Verbindung mit Schulbüchern, der Auswahl der Untersuchungsländer und des Zeitraums sowie dem Wissensfeld Afrika.

Relevantes Wissen: Die vorliegende Arbeit verortet sich in der Wissensgeschichte. Wissensgeschichte wird dabei nicht als fest definierte Disziplin mit einem starren methodischen oder theoretischen Vorgehen verstanden, sondern vielmehr als produktive Forschungsperspektive, die den Blick auf gesamtgesellschaftliche Prozesse lenkt, in denen Wissen produziert wurde.[10]

Wissen wird im Folgenden möglichst breit verstanden. Es wird kein ahistorischer, allgemeingültiger Begriff von Wissen zugrunde gelegt, vielmehr wurde Wissen von den jeweiligen Akteuren im jeweiligen historischen Kontext definiert. Es geht daher nicht darum, »wahres« oder »korrektes« Wissen gegen »falsches«

Taha, *Grenzobjekte und Medienforschung*, Bielefeld: Transcript, 2017. Diese Konzeption grenzt sich vom Konzept der Diskursarena ab. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003, 61.

10 Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig, »Wissen in Bewegung«, in: Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin: De Gruyter, 2018, 1–35.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

aufzuwiegen und in diesem Sinn »Fehler« im Wissen über Afrika in Schulbüchern zu identifizieren.[11] Ziel ist es herauszuarbeiten, welches Wissen von einzelnen Akteuren als so relevant erachtet wurde, dass es ins Schulbuch aufgenommen werden sollte.

Der Begriff des »relevanten Wissens« bzw. »relevanten Schulbuchwissens« ermöglicht es, mindestens fünf Charakteristika in den Blick zu nehmen. Zunächst verweist er allgemein auf den Ort des Wissens und dessen Materialität. Wissen in Schulbüchern erfordert eine besondere Repräsentationsform. Es ist entsprechend dem Unterrichtsfach, der Klassenstufe und der Schulform didaktisch aufgearbeitet. Innerhalb des Untersuchungszeitraums wurde es zunehmend multimodal, d. h., der Verfassertext wurde mit Abbildungen, Aufgabenstellungen, Quellen etc. kombiniert. Zweitens wurde Afrikawissen für einen konkreten Nutzungszusammenhang als relevant definiert, d. h. in diesem Fall für ein Schulbuch und die Verwendung im jeweiligen Fachunterricht einer bestimmten Klassenstufe. Für andere gesellschaftliche Bereiche oder Medien konnten durchaus andere Wissensbestände als relevant eingeschätzt werden. Drittens beruht die Auswahl auf der individuellen Einschätzung von Autoren. Dabei müssen die Interessen der Autoren, aber auch die Verfügbarkeit des Wissens berücksichtigt werden. Während im Rückblick leicht geurteilt werden kann, dass Schulbuchautoren neue Forschungsergebnisse nicht reflektieren, so muss vorgelagert gefragt werden, ob sie überhaupt Zugriff auf diese neuere Forschung hatten. Viertens geschah die Auswahl von Wissen auch immer im Vergleich bzw. in Konkurrenz mit anderen Wissensbeständen. Schulbücher verfügen nur über eine begrenzte Seitenzahl, d. h., die Autoren müssen die Relevanz von Wissen über Afrika im Kontext des Kolonialismus gegenüber Wissen über das Kaiserreich, den Ersten Weltkrieg oder die Weimarer Republik abwägen. Während diese Punkte noch starke Parallelen mit praktischem oder nützlichem Wissen aufweisen, so ist fünftens relevantes Wissen offener gefasst: Es verweist zwar auf einen Nutzungszusammenhang, aber nicht auf eine konkrete Anwendung. Trotzdem handelt es sich hierbei um Wissen, das von Autoren, Verlagen, Ministerien, Lehrkräften etc. als so relevant eingeschätzt wurde, dass sie Zeit und Energie auf die Aufarbeitung und Vermittlung verwendeten. Neben dem konkreten nützlichen Wissen[12] steht relevantes Wissen daher für Wissens-

11 Philipp Sarasin, »Was ist Wissensgeschichte?«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, 1 (2011), 159–172.

12 Peter Burke, *What is the History of Knowledge?*, Cambridge: Polity, 2016, 98. Vgl. auch Cécile S. Stehrenberger, »Praktisches Wissen, Wissenschaft und Katastrophen. Zur Geschichte der sozialwissenschaftlichen Katastrophenforschung, 1949–1989«, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 40, 4 (2017), 350–367.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bestände, über die Personen in der Gesellschaft verfügen sollen, um sich zurechtzufinden.[13]

Untersuchungsländer: Die Leitfrage nach der Produktion relevanten Wissens wird im Folgenden vergleichend bearbeitet. Während der Vergleich von Produktionspraktiken verschiedener Schulbuchserien bzw. auch der Praktiken verschiedener Verlage die Bedeutung einzelner Personen hervortreten lässt, ermöglicht ein Ländervergleich, die Veränderung von Schulbuchwissen im Kontext unterschiedlicher Schul(buch)systeme und im Kontext unterschiedlicher Verwobenheiten mit Afrika zu untersuchen. Ausschlaggebend für die Auswahl der Bundesrepublik und Englands waren sowohl die strukturellen Bedingungen der Wissensproduktion als auch ihre jeweilige Geschichte. Beide Länder sind mit Afrika verbunden – durch den Kolonialismus, die Dekolonisierung sowie mit Praktiken der Entwicklungspolitik und Migration.

Eine Vergleichbarkeit der Länder in Bezug auf schulisches Afrikawissen ist darüber hinaus gegeben, da sie jeweils über ein Schulsystem verfügten, in dem das Schulbuch ein wichtiges, wenn nicht sogar für Geschichte und Geografie der Sekundarstufe I ein Leitmedium war.[14] Hier liegt auch der Fokus auf England, und nicht auf dem Vereinigten Königreich, begründet: So gab es strukturelle Unterschiede zum schottischen Bildungssystem. Während in beiden Ländern Schulbücher als wichtiges Unterrichtsmedium gesehen werden können, unterschieden sich die Bedingungen der Produktion stark. England verfügte über einen freien Schulbuchmarkt, auf dem verschiedene Verlage konkurrierten und der nicht durch eine staatliche Schulbuchzulassung begrenzt war; nationale Lehrpläne wurden erst um 1990 eingeführt. Die Bundesrepublik hatte einen teilregulierten Markt, auf dem verschiedene Verlage konkurrierten, der Staat aber durch Lehrpläne und Schulbuchzulassung eine besondere Funktion hatte. In beiden Ländern gab es darüber hinaus andauernde gesellschaftliche Diskussionen von Schulbuchwissen.

Untersuchungszeitraum: Die Frage, wie die Praktiken der Produktion die Wissensbestände und Wissensordnungen bedingen, erfordert die Ansetzung eines langen Untersuchungszeitraums. Die Zeit von der Mitte der 1940er Jahre bis zur Mitte der 1990er Jahre umfasst Änderungen in den Produktionspraktiken sowie im Verhältnis der Länder zu Afrika. Der Anfangspunkt der Untersuchung wird dabei fallabhängig festgelegt: Für England wird mit der Bildungsreform von 1944, die das Bildungssystem entscheidend veränderte, angesetzt. Für die Bundesrepublik bildet

13 Der Aspekt bezieht sich nur auf die konkrete Nutzbarmachung, nicht darauf, dass dieses Wissen Schülerinnen und Schüler nicht allgemein prägt und ihre Weltbilder beeinflussen kann.

14 Marsden, *School Textbook*. Norman Graves, *School Textbook Research. The Case of Geography 1800–2000*, London: Institute of Education, 2001. Schönemann und Thünemann, *Schulbucharbeit*. Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen?«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Nachkriegszeit, in der die Weichen für den Neuaufbau des Bildungssystems gestellt wurden, den Ausgangspunkt. Den Abschluss der Untersuchung bildet in England die erste Schulbuchgeneration nach Einführung der *National Curricula*; für Deutschland die Ausweitung westdeutscher Strukturen auf die neuen Bundesländer.

Der Untersuchungszeitraum war durch politische Veränderungen geprägt: So war das Vereinigte Königreich zu Beginn des Untersuchungszeitraums noch Kolonialmacht. Die folgende Dekolonisierung und die Etablierung von Entwicklungspolitik markierten einen entscheidenden Wandel der globalen Ordnung, der ebenfalls im Schulbuchwissen reflektiert werden musste. Für beide Länder markierte das Ende des Kalten Kriegs eine Wegmarke. Darüber hinaus hatte die Wiedervereinigung konkrete Auswirkungen auf die Bedingungen der Schulbuchproduktion und die parallel stattfindende Unabhängigkeit Namibias war für die Diskussionen von Wissen über die koloniale Vergangenheit entscheidend. Wissen über Afrika war somit innerhalb des Untersuchungszeitraums mehrfachem Wandel unterworfen, sodass die Bedeutung der verschiedenen Faktoren der Produktion ausgeleuchtet werden kann.

In diesen Jahrzehnten war die Produktion durch einen technischen wie didaktischen Wandel geprägt. Einen weiteren Grund, die Untersuchung Mitte der 1990er Jahre enden zu lassen, bildet der technische Wandel. So beschreiben einige Autoren in diesem Zeitraum, dass sie ihre Schulbuchtexte erstmals auf dem Computer geschrieben haben, wobei dies in vielen Fällen noch der Produktion mit der Schreibmaschine ähnelte. In den folgenden Jahren revolutionierten der Computer und das aufkommende Internet nicht nur die Praktiken der Recherche, sondern auch die Praktiken des Schreibens und Überarbeitens.

Wissensfeld Afrika: Für die Analyse von Wissensproduktion ist es ausschlaggebend, welche Wissensbestände produziert wurden. Es soll im Folgenden nicht dabei verharrt werden, den Wandel der Produktionspraktiken zu beschreiben, wie dies in der Buchgeschichte oft geschieht. Vielmehr soll nach dem Zusammenhang zwischen den Praktiken der Produktion und konkreten Wissensbeständen gefragt werden. Hierbei wird der Fokus auf Wissen über Afrika gelegt. Unter Afrikawissen wird kein fester Wissensbestand verstanden, sondern das Wissen, das zu einer gewissen Zeit von bestimmten Akteuren in konkreten Situationen als relevant eingeschätzt wurde. Veronika Lipphardt und Kiran Patel sprechen in diesem Fall auch von einem Wissensfeld, d. h. einem Kommunikationszusammenhang zu einem bestimmten Wissensinhalt, der nicht auf die Wissenschaft begrenzt ist, sondern darüber hinausreicht und so aus wissensgeschichtlicher Sicht auch alltägliche Wissensproduktion in den Blick nimmt.[15]

15 Veronika Lipphardt und Kiran Klaus Patel, »Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaft-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Bedeutung von Afrikawissen für die deutsche und britische Gesellschaft lässt sich anhand aktueller Debatten illustrieren. Der Kolonialhistoriker Jürgen Zimmerer erklärte den Streit um Deutschlands koloniales Erbe zu der zentralen Identitätsdebatte der Gegenwart.[16] Für die Frage, welches Wissen über die Welt bzw. konkreter Afrika sowie über die Prozesse der »Entdeckung« der Welt und des Kolonialismus präsentiert werden soll, gibt es in den letzten Jahren eine intensive Debatte, die sich in Deutschland nicht zuletzt in den Diskussionen um das Humboldt-Forum kristallisiert. Für das Vereinigte Königreich entzündete sich die Debatte u. a. an Bruce Gilleys Artikel »The Case for Colonialism«, der in einer renommierten wissenschaftlichen Zeitschrift erschien. Gilley schrieb: »For the last 100 years, Western colonialism has had a bad name. It is high time to question this orthodoxy«. Seine Neubewertung des Kolonialismus führte zu Protesten, Petitionen und offenen Briefen in der akademischen Welt und schließlich zum Zurückziehen des Artikels sowie zum Rücktritt eines Teils des *Editorial Boards* der Zeitschrift.[17] Die Diskussion blieb aber nicht auf den akademischen Bereich begrenzt. Nigel Biggar überschrieb seinen Beitrag in der *Times* mit »Don't feel guilty about our colonial history«. Er argumentierte, dass Gilleys Forderung nach einer »balanced reappraisal of the colonial past« sowohl für die ehemals Kolonisierten als auch für die ehemals Kolonisierenden von Bedeutung sei:

> For as we British read our past, so we understand ourselves; and as we understand ourselves, so we act in the future. If we believe what strident anti-colonialists tell us – namely, that our imperial past was one long, unbroken litany of oppression, exploitation and self-deception – then our guilt will make us vulnerable to wilful manipulation, and it will confirm us in the belief that the best way we can serve the world is be leaving it well alone. If on the other hand we recognise that the history of the British Empire was morally mixed, just like that of any nation state, then pride can temper shame.[18]

Und er folgert: »Bruce Gilley's case for colonialism calls for us British to moderate our post-imperial guilt.« Die Bewertung wird hier, ebenso wie bei Zimmerer, zu einer Identitätsfrage gemacht und es entzündete sich eine breite Debatte.[19]

lichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 34, 4 (2008), 425–454.

16 Jürgen Zimmerer, »Der Kolonialismus ist kein Spiel«, in: *FAZ*, 9. August 2017. Jürgen Zimmerer, »Die größte Identitätsdebatte unserer Zeit«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 18. Februar 2019.

17 Bruce Gilley, »The Case for Colonialism«, in: *Third World Quarterly* (2017). Der Artikel wurde von der Website entfernt, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037 (27.07.2021).

18 Nigel Biggar, »Don't Feel Guilty about Our Colonial History«, in: *The Times*, 30. November 2017.

19 *Ethics and Empire. An Open Letter from Oxford Scholars*, 19. Dezember 2017, https://theconversation.com/ethics-and-empire-an-open-letter-from-oxford-scholars-89333. Oxford Centre

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Diese öffentlichen Debatten sind keineswegs ein neues Phänomen, was der Umgang mit Kolonialdenkmälern zeigt – so wurde in der Bundesrepublik schon in den 1960er Jahren das Denkmal des Kolonialakteurs Wissmann in Hamburg gestürzt und heute gibt es Forderungen nach einem zentralen Gedenkort für die Kolonialgräuel. Die internationale *#rhodesmustfall*-Debatte führte im Vereinigten Königreich, v. a. in Oxford, zu intensiven Debatten über Denkmäler.[20] Hier reihen sich auch Debatten um eine Benennung von Orten mit kolonialem Bezug ein. Diese Auseinandersetzung über die koloniale Vergangenheit führt auch zu konkreten Handlungen, wie bei der Frage, ob der Deutsch-Herero-Krieg als Völkermord eingeordnet werden müsse und daher Reparationen erfolgen sollten. Langjährige Diskussionen mündeten in offiziellen deutsch-namibischen Verhandlungen, während eine Klage von Herero-Vertretern dem Thema Nachdruck verleiht. Auch im Vereinigten Königreich werden konkrete Kolonialgräuel diskutiert, wobei die Frage nach Reparationen nicht so intensiv geführt wird.[21]

Dass diese Diskussionen auch auf höchster politischer Ebene verhandelt werden, zeigt der 2018 geschlossene Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD, in dem festgelegt wurde, dass man die »kulturelle Zusammenarbeit mit Afrika verstärken und einen stärkeren Kulturaustausch befördern [will], insbesondere durch die Aufarbeitung des Kolonialismus sowie den Aufbau von Museen und Kultureinrichtungen«. Darüber hinaus wurde im Abschnitt »Gedenken und Erinnern« festgeschrieben, dass zum »demokratischen Grundkonsens in Deutschland […] die Aufarbeitung der NS-Terrorherrschaft und der SED-Dik-

for Global History, *Empires and Colonialism*, 18. Dezember 2017 (26. 07. 2021), https://global.history.ox.ac.uk/article/empires-and-colonialism. *Statement in Rejection of Attempts to sanitise Empire and Justify ›Recolonisation‹ led by Oxford University's Nigel Biggar issued by the Oxford University Africa Society*, 19. Dezember 2017 (20. 10. 2020), http://www.oxforduniversityafricasociety.com/statement-19-12-17/ (26. 07. 2021). *Oxford Continues to Defend Colonialism at every Opportunity – A Response from Common Ground*, o. D., https://commonground-oxford.com/response-to-nigel-biggars-article-dont-feel-guilty-about-our-colonial-history/ (26. 07. 2021).

20 Zu Kolonialdenkmälern s. Joachim Zeller, *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2000. »Oxford Uni Must Decolonise its Campus and Curriculum, Say Students«, in: *The Guardian*, 18. Juni 2015. S. auch https://rmfoxford.wordpress.com/about/ (26. 07. 2021). Für Ereignisse im letzten Jahr s. Archie Bland, »*The Fall of Colston's Statue. ›It didn't take long – about four tugs of the ropes.‹*«, in: *The Guardian,* 08. Januar 2020. Einen breiteren Blick auf den Umgang mit der kolonialen Vergangenheit bietet: Jürgen Zimmerer (Hg.), *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus, 2013.

21 Göran Collste, »Rectification for Atrocities under Colonialism«, in: *Interventions. International Journal of Postcolonial Studies* 18, 6 (2016), 852–864.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tatur, der deutschen Kolonialgeschichte« gehören würde.[22] Im Vereinigten Königreich brach die Diskussion 2018 am Beispiel der sogenannten *Windrush Generation* erneut auf. Es wurden politische Debatten geführt, inwieweit Personen, die nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem *Empire* in das Vereinigte Königreich eingewandert sind, nach all den Jahrzehnten, legal und gefühlt, Bürgerinnen und Bürger des Landes seien.[23] Deutlich muss dabei festgehalten werden, dass diese Debatten keineswegs nur im nationalen Rahmen geführt werden.[24]

Zu einem zentralen Kampfbegriff in diesen Debatten wurde die koloniale Amnesie, die auch in der Geschichtswissenschaft eine ausgesprochene Produktivität anregte. Schrittweise wurde für verschiedene gesellschaftliche Bereiche nachgewiesen, dass eine (teilweise intensive) Beschäftigung mit dem Kolonialismus nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte. Monika Albrecht wies nach, dass westdeutsche Zeitungen und Zeitschriften in der Nachkriegszeit durchaus den Kolonialismus behandelten. Bettina Schilling arbeitete u. a. heraus, dass es nach 1945 auch eine private Erinnerung an den Kolonialismus gab bzw. sich weiterhin Gruppen mit dem deutschen Kolonialismus beschäftigten. Und schließlich analysierte Christiane Bürger die Kolonialhistoriografie und stellte fest, dass von einer umfassenden kolonialen Amnesie in dem Bereich nicht gesprochen werden kann.[25] Schulbuchwissen bildet daneben ein wichtiges Untersuchungsfeld, weil im Bildungsbereich Wissen aufbereitet wurde, das als relevant für die nächste Generation eingeschätzt wurde, somit kann die These der kolonialen Amnesie nicht nur für einen gesellschaftlichen Teilbereich, sondern für ein breiteres Feld untersucht werden. Und es kann nicht nur analysiert werden, welches Wissen über den Kolonialismus die Schulbücher anboten, sondern auch, ob und wie dieses Wissen in gesellschaftlichen Debatten ausgehandelt wurde.

22 *Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*, Berlin, 2018, 154, 167.

23 S. u. a. Ben Quinn, »Home Office ›failed to foresee policy's terrible Windrush effects‹. Former Senior Border Official Says It Is Unlikely Any Individuals Faced Deportation«, in: *The Guardian*, 21. April 2018. Kehinde Andrews, »The Windrush Scandal Shows That Britain Has Never Fully Accepted Black People«, in: *Washington Post*, 20. April 2018.

24 Die Umbenennung von Straßennamen in Berlin wurde auch im Vereinigten Königreich diskutiert (»Berlin Streets to Lose links with Brutal Colonial Past«, auf: *BBC News*, 12. April 2018). Eine Initiative des französischen Präsidenten Macron, afrikanische Kulturgüter zu restituieren, wurde auch von anderen europäischen Ländern aufmerksam verfolgt (Bénédicte Savoy, »Die Zukunft des Kulturbesitzes. Ende der kolonialen Amnesie«, in: *FAZ*, 12. Januar 2018).

25 Monika Albrecht, »(Post)-Colonial Amnesia? German Debates on Colonialism and Decolonization in Post-War Era«, in: Jürgen Zimmerer und Michael Perraudin (Hg.), *German Colonialism and National Identity*, London: Routledge, 2010, 187–196. Britta Schilling, *Postcolonial Germany. Memories of Empire in a Decolonized Nation*, Oxford: Oxford University Press, 2014, 9–10. Christiane Bürger, *Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD*, Bielefeld: Transcript, 2017, 268.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Debatten um die jeweilige Kolonialgeschichte beschränken sich nicht auf die Bewertung der »eigenen« Geschichte, die Frage nach »positiven« und »negativen« Aspekten oder die Forderung nach einer »ausgeglichenen« Darstellung. Es geht ebenso immer auch um Fragen des Rassismus und die Frage der Darstellung der Kolonisierten. Hier ist auch die Brücke zur Entwicklungspolitik zu schlagen. Diese wird – auch aufgrund des geringeren zeitlichen Abstands – noch nicht so intensiv historisiert, aber auch hier gibt es seit Jahren eine Debatte um Rassismus, das Verhältnis zwischen »Entwicklungshelfern« und »zu Entwickelnden«. Es zeigt sich, dass die Diskurse um Kolonialismus in der Entwicklungspolitik fortgesetzt wurden.[26] Afrikawissen zu analysieren heißt daher auch, die Verwobenheit von Kolonialismus, Entwicklungspolitik und Rassismus anzuerkennen. Darüber hinaus wird in den letzten Jahren – angeregt durch politische Veränderungen und Migrationsbewegungen – verstärkt diskutiert, warum sich Deutschland für Afrika interessieren sollte.[27] Dabei wirft die aktuelle Diskussion auch ein Licht auf die kontinuierlichen Beziehungen zwischen Europa und Afrika über die Dekolonisierung hinaus. Gerade in der Entwicklungspolitik wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass es eine Afrikanisierung der Armut gebe, was Afrikawissen in diesem Wissensfeld wieder besonders hervorhebt.[28]

2 Methodische Ansätze und Forschungsstand

2.1 Wissensgeschichtliche Perspektive

Wissen wird in der heutigen Gesellschaft eine zentrale Bedeutung für gesellschaftliche Prozesse beigemessen – eine Feststellung, die auch für die Geschichtswissenschaft produktiv genutzt wird.[29] In den letzten Jahren entstanden

26 Aram Ziai, »Imperiale Repräsentationen. Vom kolonialen zum Entwicklungsdiskurs«, in: Aram Ziai, *Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2006, 33–41. Aram Ziai, »Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10 (2010), 23–29. Ute Zurmühl, *Der »Koloniale Blick« im entwicklungspolitischen Diskurs. Welt-Bilder und Bilder-Welten in der Entwicklungszusammenarbeit*, Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Saarbrücken, 1995.

27 Andreas Eckert, »Entwicklung in Afrika – was geht uns das an?«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34–35 (2009), 3–7.

28 Graham Harrison, »The Africanization of Poverty. A Retrospective on ›Make Poverty History‹«, in: *African Affairs* 109, 436 (2010), 391–408. S. auch Graham Harrison, »Campaign Africa. Exploring the Representation of Africa and its Role in British Identity«, in: *British Journal of Politics and International Relations* 15 (2013), 528–547.

29 Margit Szöllösi-Janze, »Wissensgesellschaft in Deutschland. Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), 277–313. Jakob Vogel, »Von der Wissensschafts- zur Wissensge-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nicht nur einzelne Debattenbeiträge, die das Potenzial einer Wissensgeschichte ausloteten,[30] sondern es etablierten sich auch entsprechende Zentren. Dieser Boom der Wissensgeschichte muss allerdings in zwei Spannungsfeldern verortet werden: Erstens nutzen eine Reihe von Disziplinen die Kategorie »Wissen« und machten diese jeweils für ihren Bereich produktiv. Dies sind neben der Wissenssoziologie auch die Geografie oder Erziehungswissenschaften[31] – ebenso wie grundlegend interdisziplinär angelegte Ansätze wie die *postcolonial studies* oder die *Akteur-Netzwerk-Theorie.* Das zweite Spannungsfeld, in dem sich wissensgeschichtliche Arbeiten verorten müssen, ist die innere Vielfalt. Unter dem Dach der Geschichtswissenschaft näherte man sich der Kategorie Wissen aus verschiedenen Richtungen. So kann einerseits eine »Sozialgeschichte des Wissens«[32] identifiziert werden, in der maßgeblich nach dem Umgang von unterschiedlichen sozialen Gruppen oder einzelnen Personen mit Wissen gefragt wird. Andererseits wurden aus der Wissenschaftsgeschichte Ansätze abgeleitet, die nach (wissenschaftlichem) Wissen in breiteren gesellschaftlichen Zusammenhängen fragen. Wissen solle radikal ins Zentrum historischer Arbeit gestellt werden, um auf diese Weise »unser Denken des ›Zusammenhangs‹ oder gar des ›Ganzen‹« nicht mehr über Kategorien wie Nation oder Gesellschaft zu denken.[33] Wissensge-

schichte. Für eine Historisierung der ›Wissensgesellschaft‹«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), 639–667.

30 Sarasin, *Wissensgeschichte.* Daniel Speich-Chassé und David Gugerli, »Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung«, in: *transverse* 1 (2012), 85–100. Burke, *What is the History of Knowledge?.* Simone Lässig, »The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda«, in: *Bulletin of the GHI* 59 (2016), 29–58. Zloch, Müller und Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung.*

31 Sabine Maasen, Mario Kaiser, Martin Reinhart und Barbara Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 2012. Peter Weingart, *Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wissenschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2005. Sabine Maasen, *Wissenssoziologie*, Bielefeld: Transcript, 2009. John A. Agnew und David N. Livingstone (Hg.), *The Sage Handbook of Geographical Knowledge*, Los Angeles: Sage, 2011. Heike Jöns, Peter Meusburger und Michael Heffernan, »Mobilities of Knowledge. An Introduction«, in: Heike Jöns, Peter Meusburger und Michael Heffernan (Hg.), *Mobilities of Knowledge*, Cham: Springer Open, 1–19. Zur Verbindung von Geschichte und Geografie s. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 40, 1 (2017). Sabine Reh, Edith Glaser, Britta L. Behm und Tilman Drope (Hg.), »Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990«, *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017). Jenny Collins und Tim Allender, »Knowledge Transfer, Educational Change and the History of Education. New Theoretical Frameworks«, in: *History of Education Review* 42, 2 (2012), 112–118. Julia Resnik, »Introduction. The Limits of Educational Knowledge and New Research Opportunities in the Global Ara«, in: Julia Resnik (Hg.), *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Rotterdam: Sense Publishers, 2008, 1–15.

32 Peter Burke, *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*, Berlin: Walgenbach, 2014, bes. 9–17.

33 Sarasin, »Wissensgeschichte«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

schichte bewegt sich im Spannungsfeld dieser vielfältigen wissenszentrierten Forschung, die oft auch nach historischen Entwicklungen fragt oder sich direkt als historische Forschung versteht. Das sich so ergebende Feld ist einerseits produktiv, andererseits birgt es die Gefahr eines unreflektierten Umgangs mit der Kategorie Wissen.

Wenn im Folgenden von Wissensgeschichte gesprochen wird, ist dies im Kontext dieser diversen Herangehensweisen zu verstehen. Wissensgeschichte in diesem Sinn ist eine produktive Forschungsperspektive, die den Fokus »auf jene gesamtgesellschaftlichen Prozesse [legt], in deren Verlauf wissenschaftliche und alltagskulturelle Deutungsweisen in einem verschränkten Wechselspiel neue Selbstverständlichkeiten über die Beschaffenheit der Welt und über die Dimensionen ihrer Geschichtlichkeit hervorbrachten«.[34] Daher sollen im Folgenden kurz zentrale Anleihen aus dem Feld der Wissensgeschichte umrissen werden, die für diese Arbeit relevant sind.

Die mittlerweile klassischen Laborstudien von Steve Woolgar und Bruno Latour haben den Blick dafür geöffnet, dass Wissen in konkreten Zusammenhängen produziert wird. Labore wurden hierbei als Orte gesehen, in denen wissenschaftliche Praxis *in situ* betrachtet werden kann. Sie arbeiteten heraus, dass naturwissenschaftliches Wissen – und darüber hinaus jedes Wissen – sozial konstruiert ist, und verwiesen darauf, dass diese Wissensproduktion immer eine materialistische Komponente hat.[35] Für die vorliegende Arbeit ist hieraus abzuleiten, dass Wissen nicht abstrakt gesehen werden kann, sondern immer in seiner Situiertheit. Was für naturwissenschaftliches Wissen gilt, muss dabei auch für das oft als neutral oder objektiv angesehene Schulbuchwissen gelten.[36]

Im Anschluss an diese *Science in Context* wurde darauf verwiesen, dass in modernen Gesellschaften eine Vielzahl von Institutionen mit der Speicherung, Pflege und Verbreitung von Wissen beschäftigt ist.[37] Museen, Archive, Bibliotheken oder auch die Schule werden in diesem Sinn als Orte aufgefasst, in denen sowohl Wissen vermittelt als auch ausgehandelt wird. Markus Friedrich hat allerdings für Archive vorgeschlagen, sie nicht als bloße Lagerstätten oder Speichereinheiten von Wissen zu verstehen, sondern vielmehr als Summe der mit ihnen verbundenen Tätigkeiten und Handlungen. Die Aufmerksamkeit richtete

34 Speich-Chassé und Gugerli, »Wissensgeschichte«, 94.

35 Bruno Latour und Steve Woolgar, *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*, Princeton: Princeton University Press, 1986. Karin Knorr Centina, *Die Fabrikation der Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Oxford: Pergamon Press, 1981. S. auch: Ruzana Liburkina und Jörg Niewöhner, »Einführung Laborstudien«, in: Susanne Bauer, Torsten Heinemann und Thomas Lemke (Hg.), *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*, Berlin: Suhrkamp, 173–197.

36 S. auch Donna Haraway, »Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14, 3 (1988), 575–599.

37 Speich-Chassé und Gugerli, »Wissensgeschichte«, 85.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sich so auf die vielfältigen Archivpraktiken.[38] Diese methodische Aufforderung kann durchaus für Schulbücher übernommen werden: Auch hier gilt, dass sie nicht als einfache Speichermedien für Wissen gesehen werden sollten – v. a. da kaum etwas über die Nutzung, schon gar nicht in historischer Perspektive, bekannt ist –, sondern vielmehr die Praktiken um das Schulbuch in den Mittelpunkt gestellt werden sollten.

Um die vielfältigen Verbindungen aufzuzeigen, steht neben diesen Orten des Wissens der Begriff der Zirkulation. Einer der zentralen Grundsätze einer Wissensgeschichte lautet, die Orte des Wissens nicht als abgeschlossene Blackbox zu sehen, sondern vielmehr die Produktion und Zirkulation von Wissen in den Blick zu nehmen.[39] Dies kann knapp umrissen werden: Zunächst verweist es auf eine materielle Dimension; Wissen ist medial gebunden und die jeweiligen Medien prägen das Wissen. Das Konzept grenzt sich von einer Vorstellung ab, dass Wissen an einem identifizierbaren Ort einen Ursprung hat und sich von dort – unverändert – verbreitet. Es wird durch eine Vorstellung ersetzt, in der Wissen in gesellschaftlichen Prozessen zirkuliert und dabei ständig kombiniert und verändert wird. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass Wissen allen zur Verfügung steht. Vielmehr stellen sich der Wissensbewegung Hindernisse in den Weg und sie ist von komplexen Machtverhältnissen abhängig.[40]

Henk Wals wies in Auseinandersetzung mit James Secords grundlegendem Beitrag zu der Frage, wie und warum Wissen zirkuliert wird, auf zwei Aspekte hin:[41] Es müsse bedacht werden, dass Wissen auch dazu neige, zu kumulieren. Wissenszirkulation zu untersuchen bedeute somit, einerseits konkrete Orte der Wissensproduktion und andererseits gesellschaftliche Zirkulation von Wissen in den Blick zu nehmen. Somit sei das Lokale jeweils mit dem »big picture« zu verbinden. Um dem kumulativen Charakter von Wissen gerecht zu werden,

38 Markus Friedrich, *Die Geburt des Archivs. Eine Wissensgeschichte*, München: Oldenbourg Wissenschaftlsverlag, 2013, 16–17.

39 »AHC Conversation: Historical Perspectives on the Circulation of Information«, in: *The American Historical Review* 116, 5 (2011), 1393–1435. Johan Östling, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar und Kari H. Nordberg (Hg.), *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, Lund: Nordic Academic Press, 2018. Gänger weist dabei auf die Ursprünge des Begriffs hin und warnt den Begriff Zirkulation nicht unreflektiert als Modewort zu nutzen: Stefanie Gänger, »Circulation. Reflections on Circularity, Entity, and Liquidity in the Language of Global History«, in: *Journal of Global History* 12 (2017), 303–318.

40 Philipp Sarasin und Andreas B. Kilcher, »Editorial. Zirkulationen«, in: *Nach Feierabend. Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte* (2011), 7–11. Sarasin, »Wissensgeschichte«. Zloch, Müller und Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung*.

41 James A. Secord, »Knowledge in Transit«, in: *Isis* 95 (2004), 654–672. Henk Wales, »How does Knowledge Accumulate? Circulation Processes in a long-term Perspective«, in: Michal Kokowski (Hg.), *The Global and the Local. The History of Science and the Cultural Integration of Europe. Proceedings of the 2nd ICESHS*, Krakau, 2006.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

müssten somit nicht nur Fallbeispiele untersucht werden, sondern v. a. auch Praktiken in längerer Perspektive. Gerade die Schulbuchproduktion bietet sich für solch ein Vorgehen an: Sie verbindet mit der Redaktion einen lokalen Ort, an dem Wissen produziert wird, mit gesellschaftlicher und teilweise globaler Zirkulation von Wissen. Durch die konstante Arbeit an Schulbüchern und das regelmäßige Aktualisieren ist es darüber hinaus in langfristiger Perspektive möglich, diese Prozesse zu analysieren.

Das verweist auch auf einen weiteren Aspekt: Steht Wissen im Fokus des Erkenntnisinteresses, so stellt sich die Frage nach Grenzen an jedem Projekt neu: Für Debatten um Bildungsinhalte bildeten die Grenzen der Nation insofern ein Hindernis für die Zirkulation des Wissens, da Schulbücher in der Regel für einen nationalen Markt produziert wurden. Daneben gestaltete sich die Situation für Wissen über Entwicklungspolitik anders: Hier gab es eine Vielzahl von Akteuren, die die Nationsgrenzen problemlos überwunden haben. Daneben taten sich aber Disziplingrenzen auf, die eine Zirkulation vom Geografie- zum Geschichtsunterricht behindert haben. Diese Perspektive öffnet den Blick für die Räume der Zirkulation.[42] Gerade bei Schulbüchern, die Wissen über die Welt als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler darstellten, ist es wichtig zu fragen, woher die Wissensbestände stammen, wie sie zirkuliert wurden und mit welchen anderen Akteuren – auch über den nationalen Raum hinaus – ihre Autoren verwoben waren.

Das Interesse an der Kategorie Wissen geht in der Geschichtswissenschaft mit einer Neuausrichtung einher, die stark an Praktiken orientiert ist. Den »Zusammenhang« zu denken, jenseits der Einheit der Nation, wie es von Sarasin zuvor schon angesprochen wurde, war zunächst nur durch eine Öffnung der Geschichtswissenschaft durch die Kulturgeschichte möglich. Die Arbeit von Historikerinnen und Historikern wurde sozial und geografisch zunehmend dezentriert, womit sich der Blick für eine Vielzahl von Stimmen öffnete, die Geschichte gestalteten. Ein »Denken in Relationen« wurde vorgeschlagen, um die vielfältigen Verbindungen zwischen Akteuren und Ereignissen aufzuzeigen und eine »Abgeschlossenheit« zu überwinden.[43] Diese Ansätze greifen durchaus auf die Akteur-Netzwerk-Theorie und ihr Motto *Follow the Actors* zurück.[44] Gerade

42 Raj entwickelt das Konzept der *Spaces of Circulation* in Abgrenzung zu *Networks of Knowledge*. Kapil Ray, »Networks of Knowledge, or Spaces of Circulation? The Birth of British Cartography in Colonial South Asia in the late Eighteenth Century«, in: *Global Intellectual History* 2, 1 (2017), 49–66.

43 Natalie Z. Davis, »Dezentrierende Geschichtsschreibung«, in: *Historische Anthropologie* 19, 1 (2013), 144–156. Achim Landwehr, *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2016, 118–148, hier 143.

44 Erhard Schüttpelz, »Elemente einer Akteur-Medien Theorie«, in: Erhard Schüttpelz und Tristan Thielmann (Hg.), *Akteur-Medien-Theorie*, Bielefeld: Transcript, 2013, 9–67.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

für die Globalgeschichte wurden diese Ansätze fruchtbar gemacht und als globale Mikrogeschichte konzeptualisiert.[45] Die Folge dieser Herangehensweise ist, dass nicht vorgefertigte Einheiten untersucht werden, sondern vielmehr ein Gegenstand in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt wird, anhand dessen die vielfältigen Relationen zu verfolgen sind.[46] Die traditionelle Mikro-Makro-Trennung aufzulösen, wurde an vielfältigen Beispielen des Kolonialismus erprobt und lässt sich durchaus auch auf andere Bereiche übertragen.[47] Auf diese Weise kann die Vorstellung infrage gestellt werden, dass Wissen auf einer Makroebene von der Politik oder Lehrplänen vorgegeben wurde und dann auf einer Mikroebene in der Schule eins zu eins umgesetzt wurde. Vielmehr kann daran anschließend gefragt werden, wie Autoren, Redakteure, Lehrplanmacher und auch globale NGOs verwoben waren und so Wissen zirkulieren ließen.

Die historische Praxeologie bildet oft die Basis dieser Arbeiten. Sie rekonstruiert die Vergangenheit als Verkettung von Praktiken und verweist damit auf die Materialität von Geschichte, öffnet den Blick für die Prozessualität der Geschichte sowie die Kontingenz des »Gemacht-worden-Seins« (nicht nur des »Geworden-Seins«) und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Historizität – Praktiken können jeweils nur vor dem spezifischen historischen Sinnhorizont und den Bedeutungscodes verstanden werden.[48]

Nimmt man allerdings Abstand von der Vorstellung, dass auf einer Makroebene Entscheidungen getroffen werden, die dann auf einer Mikroebene umgesetzt werden, und öffnet man die Blackbox Schulbuchproduktion, indem man die Praktiken der Produktion untersucht, dann hat dies auch Auswirkungen auf die Forschungsergebnisse. Der Blick auf die teilweise nur grob strukturierten Praktiken der Schulbuchproduktion und kontingente Handlungen verhindern einerseits klare, monokausale Begründungen, warum sich Schulbuchinhalte

45 Angelika Epple, »Lokalität und Dimensionen des Globalen. Eine Frage der Relationen«, in: *Historische Anthropologie* 21, 1 (2013), 4–25. Angelika Epple, »Globale Mikrogeschichte. Auf dem Weg zu einer Geschichte der Relationen«, in: Jahrb*uch für die Geschichte des ländlichen Raums* 9 (2012), 37–47.

46 Monika Dommann, »Alles fließt. Soll die Geschichte nomadischer werden?«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 42 (2016), 516–534.

47 Rebekka Habermas und Alexandra Przyrembel (Hg.), *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. Harald Fischer-Tiné, *Pidgin-Knowledge. Wissen und Kolonialismus*, Zürich: Diaphanes, 2013.

48 Zu den folgenden Punkten der Materialität, Prozessualität und Historizität s. Lucas Haasis und Constantin Rieske, »Historische Praxeologie. Zur Einführung«, in: Lucas Haasis und Constantin Rieske (Hg.), *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns*, Paderborn: Schöningh, 2015, 7–54. Dagmar Freist, »Historische Praxeologie als Mikro-Historie«, in: Arndt Brendecke (Hg.), *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte*, Köln: Böhlau, 2015, 62–77, bes. 75–77.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

änderten. Andererseits öffnet sich so auch der Blick auf kontingente Entscheidungen von Akteuren und deren Auswirkungen auf das Schulbuchwissen.[49]

Eine so skizzierte Wissensgeschichte ist prinzipiell nicht an ein Thema und eine Epoche gebunden: Sie kann als themenoffen verstanden werden und für jede Zeit produktiv gemacht werden, so lange entsprechende Quellen vorhanden sind. Derzeitige Arbeiten zur Wissensgeschichte sind aber noch stark an die Wissenschaftsgeschichte angelehnt – wenn nicht sogar wissenschaftsfixiert. Die Wissenschaft bleibt zumeist der privilegierte Ort der Wissensproduktion, obwohl zunehmend gesellschaftliche Praktiken in den Blick rücken. Wenn sich die Wissensgeschichte allerdings als eigene Forschungsrichtung etablieren will, muss sie zunehmend alltägliche Praktiken der Wissensproduktion ins Zentrum stellen, denn eine Abgrenzung in Richtung Wissenschaftsgeschichte funktioniert nur bedingt, da sich diese in den letzten Jahren stark geöffnet hat.[50] Eine Möglichkeit bietet die Geschichte des Buchs.

2.2 Geschichte des Buchs

Wird Wissen als privilegierter Zugang zu historischen Beschreibungen von Gesellschaft verstanden, so bietet sich mit der Geschichte des Buchs ein breites Feld möglicher Fragestellungen, wie Wissen produziert, selektiert oder repräsentiert wurde. In den letzten Jahrzehnten rückte das Buch als Ganzes stärker in den Mittelpunkt. Einflüsse aus der Soziologie führten dazu, dass Texte als Ergebnis eines kooperativen Prozesses verstanden werden und somit nicht nur Buchinhalte, sondern auch stärker auf das materielle Objekt, seinen Produktionsprozess und seine Rezeption fokussiert werden. Praktiken rund um das Buch rückten so ins Zentrum des Forschungsinteresses.[51] Für einen Klassiker der Geschichtswissenschaft, Nipperdeys *Deutsche Geschichte*, hat Paul Nolte eindrucksvoll ausgeführt, wie ein Opus Magnum entsteht und woher ein Autor sein Wissen

49 Felicitas Macgilchrist, *Textbook Production. The Entangled Practices of Developing Curricular Materials for Schools*, Braunschweig, 2014, 7. S. auch John Law, *After Method. Mess in Social Science Research*, New York: Routledge, 2004.

50 Jürgen Renn, »From the History of Science to the History of Knowledge – and Back«, in: *Centaurus* 57 (2015), 37–53. Dies geschieht u. a. für das Feld der Migrationsgeschichte, Simone Lässig und Swen Steinberg, »Knowledge on the Move. New Approach toward the History of Migrant Knowledge«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 43 (2017), 313–346.

51 Ursula Rautenberg, »Buchwissenschaft in Deutschland. Einführung und kritische Auseinandersetzung«, in: Ursula Rautenberg (Hg.), *Buchwissenschaft in Deutschland. Ein Handbuch*, Bd. 1, Berlin: De Gruyter, 2010, 3–63. David Finkelstein und Alistair McCleery, *An Introduction to Book History*, New York: Routledge, 2005, 11. Zum Konzept »Biographie des Buches« s. Ulrike Gleixner, Constanze Baum, Jörn Münkner und Hole Rößler, »Einleitung«, in: Ulrike Gleixner, Constanze Baum, Jörn Münkner und Hole Rößler (Hg.), *Biographien des Buches*, Göttingen: Wallstein, 2017, 11–22, hier 11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bezieht.[52] Arbeiten zur alltäglichen Geschichtsschreibung von Historikern stehen dagegen bisher weitgehend aus.

Schulbücher spielen in der historischen Buchwissenschaft und Buchhandelsgeschichte eine untergeordnete Rolle. Historische Studien zu Verlagen klammern meist die Schulbuchsparte der Verlage aus und nur vereinzelt wurden wissenschaftliche Studien über die Geschichte einzelner Schulbuchverlage erstellt.[53] Dabei waren viele Verlage auf verschiedenen Märkten aktiv und die jeweiligen Schulbuchsparten können als stabile Säule der Verlage betrachtet werden, da erfolgreiche Schulbuchserien zumindest mittelfristig einen berechenbaren Umsatz generierten.[54] Auch die regionale/globale Ausrichtung der Verlage wurde für Schulbücher bisher kaum reflektiert.

Ebenso liegen bisher nur sehr vereinzelte Studien mit technikgeschichtlicher Perspektive auf Schulbuchverlage vor, die fragen, wie Verlage mit Farbdruck oder durch die Aufnahme von Bildern die Repräsentation von Wissen in Schulbüchern verändern konnten. Dabei geben die technischen Gegebenheiten neben den Möglichkeiten für die Repräsentation des Wissens auch die Selektion und Überarbeitung der Wissensbestände vor: Die Fragen, wie ein Manuskript gesetzt wurde und wie viel Druckplatten kosteten, bestimmten auch mit darüber, wie

52 Paul Nolte, *Lebenswerk. Thomas Nipperdeys Deutsche Geschichte. Biographie eines Buches*, Berlin: C. H. Beck, 2018, 13. Dies fügt sich in verschiedene neuere Arbeiten ein, die Wissensproduktion im historischen Kontext untersuchen. S. u. a. Studien zur Kartografie (Ute Schneider, »Wartezeit beendet. Das ›Afrika-Kartenwerk‹ der Deutschen Forschungsgemeinschaft«, in: Stefan Günzel und Lars Nowak [Hg.], *KartenWissen. Territoriale Räume zwischen Bild und Diagramm*, Wiesbaden: Reichert, 2012, 245–264), zu Enzyklopädien (Michaela Fenske, »The Undoing of an Encyclopedia. Knowledge Practices within German Folklore Studies after World War II«, in: *Journal of Folklore Research* 47, 1–2 (2010), 51–78), zu Museen (Larissa Förster (Hg.), *Transforming Knowledge Orders. Museums, Collections and Exhibitions*, Paderborn: W. Fink, 2014) oder zu Dokumentarfilmen (Anne Bruch, »›Spotlight on the Colonies‹. Koloniale Informationsfilme in und über die britischen Kolonien in Afrika nach 1945«, in: Zloch, Müller und Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung*, 197–212).

53 Eine Ausnahme bildet Philip G. Altbach und Edith S. Hoshino (Hg.), *International Book Publishing. An Encyclopedia*, New York: Garland Publishing, 1995 (u. a. mit: Naomi Silverman, »College Textbook Publishing in the United States«, 32–44. James Squire, »School Textbook Publishing«, 313–322). Simon Eliot und Ian Gadd (Hg.), *The History of Oxford University Press. Vol 1: Beginnings to 1780*, Oxford: Oxford University Press, 2013. Simon Eliot (Hg.), *The History of Oxford University Press. Vol 2: 1780–1896*, Oxford: Oxford University Press, 2013. Wm. Roger Louis (Hg.), *The History of Oxford University Press. Vol. 3: 1986–1970*, Oxford: Oxford University Press, 2013. S. auch Lars Müller, »Introduction«, in: Lars Müller, *British and German Textbook Publishers. A Guide to Archive Collections*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2017, 3–10.

54 Genaue Zahlen liegen hierfür meist nicht vor, aber am Nelson Verlag kann illustriert werden, dass er zwischen 1878 und 1881 25 % der veröffentlichten Bücher für den Bildungsbereich produzierte und damit 88 % seines Profits machte. Sarah Pedersen, »Educational, Academic and Legal Publishing«, in: David Finkelstein und Alistair McCleery (Hg.), *The Edinburgh History of the Book in Scotland. Vol. 4*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007, 311–329.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

viele Änderungen in der Überarbeitungsphase möglich waren, bzw. diktierten vorhandene Druckplatten, dass für Neuauflagen nur einzelne Abschnitte ausgetauscht werden konnten, um alte Platten weitgehend wiederzuverwenden.[55]

Jenseits fehlender Arbeiten zu Schulbuchverlagen kann an verschiedene Arbeiten zur Buchgeschichte angeknüpft werden. So wurde auch wissenschaftlichen Publikationen unterstellt, dass diese sich maßgeblich am Fortschritt der jeweiligen Disziplin orientierten und weniger von anderen Faktoren beeinflusst waren. Für die Sparte der Geschichtswissenschaft hat Olaf Blaschke herausgearbeitet, welchen Einfluss Verleger auf Konjunkturen der Zeitgeschichtsschreibung haben. »Verleger machen Geschichte«,[56] indem sie einerseits unmittelbar über Annahme/Ablehnung von Manuskripten entscheiden. In dieser Perspektive sind Verleger *gatekeeper* des Wissens. Andererseits wirken sie mittelbar auf Werke ein, indem sie Produktion und Vermarktung strukturieren. Verlage sind weder einfache Dienstleister, die Publikationsstrukturen anbieten, noch können sie den Prozess alleine steuern. Aber auch für wissenschaftliche Publikationen gilt, dass unternehmerische Praktiken, Firmenstrukturen, verlegerisches Selbstverständnis etc. die Werke mitgeprägt haben.[57] Mit einer solchen Perspektive können nicht nur Akteure sichtbar gemacht werden, die zwar bei der Produktion eine entscheidende Rolle spielten, aber auf dem späteren Titel nicht abgedruckt wurden, sondern es kann auch der Anteil der beteiligten Akteure eingeschätzt werden. Wissensgeschichtlich gewendet fallen somit die Praktiken der Produktion in den Blick.[58]

Fragen der Wissensproduktion wurden v. a. für wissenschaftsnahe Publikationen, wie Lehrbücher, Handbücher oder Enzyklopädien, gestellt. So argu-

55 Michael Wobring, »Die Reproduktion historischer Bildvorlagen im Schulgeschichtsbuch. Technische Möglichkeiten, Mängel und Chancen«, in: Michael Wobring und Susanne Popp (Hg.), *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, 180–186. Katherine Stilwell, »Making Schoolbooks«, in: *The Elementary School Journal* 19, 4 (1918), 256–267.

56 Olaf Blaschke, »Die ›Hand am Puls der Forschung‹. Konjunkturen der Zeitgeschichtsschreibung und ihrer Verleger seit 1945«, in: *VfZ* 1 (2009), 99–115, hier 100–104.

57 Monika Estermann und Ute Schneider, »Wissenschaft und Buchhandel – Wechselwirkungen. Einleitung«, in: Monika Estermann und Ute Schneider (Hg.), *Wissenschaftsverlage zwischen Professionalisierung und Popularisierung*, Wiesbaden: Harrassowitz, 2007, 7–12.
Zum Wissenschaftsverlag Oldenbourg ohne Schulbuchsparte, s. Tilmann Wesolowski, *Verleger und Verlagspolitik. Der Wissenschaftsverlag R. Oldenbourg zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, München: Meidenbauer, 2010. Zur Verhandlung über *Macmillan's Colonial Library* s. Shafquat Towheed, »Negotiating the List. Launching Macmillan's Colonial Library and Author Contacts«, in: John Spiers (Hg.), *The Culture of the Publisher's Series. Vol. 2,* London: Palgrave Macmillan, 2011, 134–151.

58 Olaf Blaschke, »Rezeptheft für Studienräte oder Wissenschaftsforum? 60 Jahre ›Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‹ und die unbekannte Rolle ihres Gründers Gerhard Aengeneyndt«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61, 10 (2010), 555–579. Fenske, »The Undoing of an Encyclopedia«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

mentiert Marga Vicedo im Vorwort zum Isis-Themenheft »Textbooks in the Science«, dass *Textbooks* zwar einen geringen Status in der Wissenschaftsgeschichte haben, aber dennoch ein aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand seien.[59] Sie umreißt Fragen von der Wissensproduktion bis zur Verortung einer Wissenschaft in der Gesellschaft und bietet hiermit durchaus Impulse für die schulbuchbezogene Forschung. So zeigte Vicedo, dass *Textbooks* nicht passive Vehikel von Wissen sind bzw. als passiver Aufbewahrungsort für akzeptiertes Wissen dienen, sondern eine aktive Rolle im dynamischen Prozess der Produktion von (wissenschaftlich anerkanntem) Wissen haben.[60]

Neben solchen Arbeiten, die an der Schnittstelle der Wissenschaftsgeschichte und Buchgeschichte entstanden sind, gibt es gegenwärtig auch eine – meist linguistisch orientierte – Forschung über Textproduktion, die ebenfalls das Potenzial hat, Impulse für die historische Forschung zur Buchproduktion zu geben.[61] So wurden grundlegende Fragen der Autorenschaft untersucht und der »romantische Blick«, dass ein Autor alleine ein Buch schreibt, aufgebrochen.[62] Ähnlich wie zuvor beim Abschnitt über die Wissensgeschichte wurde auch hier darauf hingewiesen, dass Schreiben als situierte Aktivität aufgefasst werden muss.[63] Es wurde außerdem darauf verwiesen, dass es bei gemeinsamer Autorenschaft Auswirkungen auf das Werk hat, ob es eine kollektive Co-Autorenschaft gibt, bei der alle gleichberechtigt zusammenarbeiten; ob Autoren parallel an unterschiedlichen Kapiteln arbeiten und diese später zusammengefügt werden; ob eine Person die Hauptverantwortung trägt und andere Autoren zuarbeiten; oder ob eine Person an einem Text arbeitet und das Manuskript dann unter den Autoren zirkuliert.[64] Das Argument, dass die Zusammenarbeit zu verschiedenen Phasen des Projekts unterschiedlich gestaltet werden kann, ist

59 Marga Vicedo, »Introduction. The Secret Live of Textbooks«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 83–87. S. auch Josep Simon, »Textbooks«, in: Bernard Lightman (Hg.), *A Companion to the History of Science*, Oxford: Wiley, 2016, 400–413.

60 Marga Vicedo, »Playing the Game. Psychology Textbooks Speak Out about Love«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 111–125. S. v. a. Michael D. Gordin, »Translating Textbooks. Russian, German, and the Language of Chemistry«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 88–98. Adam R. Shapiro, »Between Training and Popularization. Regulating Science Textbooks in Secondary Education«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 99–110. David Kaiser, »A Tale of Two Textbooks. Experiments in Genre«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 126–138.

61 Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin, »Introduction and Research Roadmap. Writing and Text Production«, in: Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin (Hg.), *Handbook of Writing and Text Production*, Berlin: De Gruyter, 2014, 1–24.

62 Kirsten Schindler und Joanna Wolfe, »Introduction. Author Perspectives in Text Production Research«, in: Jakobs und Perrin (Hg.), *Handbook*, 115–118.

63 Aleksandra Gnach und Katrina M. Powell, »Authorship and Context. Writing and Text Production as Situated Activities«, in: Jakobs und Perrin (Hg.), *Handbook*, 119–139.

64 Kirsten Schindler und Joanna Wolfe, »Beyond Single Authors. Organizational Text Production as Collaborative Writing«, in: Jakobs und Perrin (Hg.), *Handbook*, 159–173.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ebenso für Schulbuchautoren relevant – von den vier Modellen sind die ersten drei für die hier untersuchten Schulbuchprojekte genutzt worden. Aber es wurde auch darauf verwiesen, dass die Profile der Autoren sowohl wichtig für das spätere Produkt sind als sich im Verlauf der Autorenschaft auch verändern können. So muss auch für Schulbuchautoren unterschieden werden, wie viel Erfahrung sie im Bereich der Schulbuchproduktion haben und dass sie über verschiedene Wissensbestände verfügen müssen. Sie müssen über fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen sowie Wissen über das Genre Schulbuch verfügen. Daneben ist auch Wissen über den Schreib- und Produktionsprozess für die Verlage ein nicht zu unterschätzender Aspekt, damit die Autoren sich in die regulären Praktiken des Verlags einordnen können.[65]

Der knappe Überblick zur (historischen) Forschung zur Geschichte des Buchs und der Textproduktion zeigt, dass sich die traditionelle Buchgeschichte öffnet und zunehmend Fragen nach der Produktion in den Blick geraten. Dabei ist dieses Feld theorieoffen und während die Wissensgeschichte von einer Öffnung über die Wissenschaft hinaus profitiert, kann die Buchgeschichte von wissensgeschichtlichen Ansätzen profitieren, da sie Werkzeuge bieten, um die Buch- und Wissensproduktion zu analysieren. Dabei sind erste Arbeiten auf diesem Feld noch stark an der Wissenschaft orientiert – die Schulbuchproduktion wäre eine Möglichkeit, dies auszuweiten. Bevor dies aufgegriffen wird, soll im Folgenden zunächst reflektiert werden, welche Forschung es zur Schulbuchproduktion bisher gibt und inwieweit sie die wissensgeschichtliche Fragestellung aufgreift.

2.3 Schulbuchbezogene Forschung

Studien aus dem Bereich der Geschichte des Buchs wurden bisher im Feld der Schulbuchforschung kaum aufgenommen, erfuhren aber in den letzten Jahren neue Aufmerksamkeit.[66] Ein Gros der Studien nutzt Schulbücher als Quelle, um

65 Anne Beaufort und Anna Iñesta, »Author Profiles. Awareness, Competence, and Skills«, in: Jakobs und Perrin (Hg.), *Handbook*, 141–158.

66 Eine Ausnahme bildet Julia Kreusch, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*, Halle: Franckesche Stiftungen, 2008. Für neue Entwicklungen s. Steffen Sammler, Felicitas Macgilchrist, Lars Müller und Marcus Otto, »Textbook Production in a Hybride Age. Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media«, in: *Eckert.Dossiers* 6 (2016). Daneben weisen verschiedene Überblicksdarstellungen darauf hin, der Produktion von Schulbüchern mehr Aufmerksamkeit zu widmen. S. John Issitt, »Reflections on the Study of Textbooks«, in: *History of Education* 33, 6 (2004), 683–696. Eckhardt Fuchs, »Current Trends in History and Social Studies Textbook Research«, in: *Journal of International Cooperation in Education* 14, 2 (2011), 17–34, hier 27–28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Aussagen über einen gegenwärtigen oder historischen Zeitgeist zu treffen. Da die Schulbuchforschung ein stark heterogenes Feld ist, wird im Folgenden vielmehr von schulbuchbezogener Forschung gesprochen, um die auseinanderdriftenden Forschungsinteressen zusammenzubinden.[67]

Bevor relevante Arbeiten zur historischen Schulbuchproduktion diskutiert werden, werden im Folgenden zunächst Modelle der Schulbuchproduktion reflektiert. Den meisten Forschungsarbeiten liegt ein kausales Erklärungsmodell zugrunde. Sie fokussieren jeweils auf einen Faktor der Schulbuchproduktion und identifizieren diesen als Hauptursache für Veränderungen. Wahlweise stellt »die Wissenschaft« oder »die Politik« neue Erkenntnisse bereit, die der Verlag oder Autor dann in seine Schulbücher übernimmt. Der Ursprung des Modells ist nachvollziehbar, wenn man beispielsweise Zulassungsverfahren untersucht und anschließend deren Bedeutung für die Schulbuchproduktion hervorhebt oder wenn man auf die »Übersetzung« aktueller Debatten in Schulbücher fokussiert und so feststellt, dass ausformulierte Wissensbestände mit zeitlicher Verzögerung in Schulbüchern aufgenommen werden. Dabei steht diese Herangehensweise Ansätzen der Wissensgeschichte diametral entgegen.

Daneben gibt es Modelle, die verschiedene Faktoren kombinieren, beispielsweise »den Staat« und »die Wirtschaft«.[68] Aber auch in diesem Modell bleiben Akteure wie Autoren oder Redakteure unsichtbar oder werden nur als ausführende Instanz wahrgenommen; Aussagen über den Umgang mit den externen Vorschriften im Raum der Produktion sind hierdurch nicht möglich. Eine Möglichkeit, das Schulbuch stärker im Produktionskontext zu verorten, gewährt das aus der Buchwissenschaft stammende Modell Robert Darntons, der *Communications Circuit,* der für die schulbuchbezogene Forschung adaptiert wurde.[69] Hier wird der Autor (in Verbindung mit seinem Verlag) in einem Kreislauf von Druck, Vertrieb, Verkauf gesehen, auf den jeweils weitere Faktoren einwirken. Modelle, die Schulbücher eher in einem Feld verorten, sind dagegen selten.[70]

Während die vielfältigen Akteure der Schulbuchproduktion im kausalen Modell nicht existent sind, wird ihnen im zirkulären Modell eine Rolle zugewiesen; bei Feld-Modellen können sie dagegen als aktive Akteure anerkannt

67 Fuchs, »Current Trends«.

68 Heike Hessenauer, »Die Produktion von Schulbüchern – zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Berlin: Lit, 2006, 265–282.

69 Christoph Bläsi, »Educational Publishers and Educational Publishing«, in: Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 73–93. Für ein Fallbeispiel s. Eugenia Roldán Vera, *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission of Knowledge in Transcontinental Perspective*, Aldershot: Ashgate, 2003.

70 Jon Nichol und Jacqui Dean, »Writing for Children. History Textbooks and Teaching Text«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, 1 (2003).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

werden. Die Modelle beschreiben die Produktion relativ homogener Wissensbestände, die durch klar benennbare externe Begrenzungen bestimmt werden. Sie bilden keinen Raum für subversives oder widerständiges Wissen. Lediglich das letzte Modell zeigt auf, dass das Schulbuchwissen eines bestimmten Zeitabschnitts nicht nur variieren, sondern sich auch stark unterscheiden kann.

Felicitas Macgilchrist wählt für die Analyse eines aktuellen Schulbuchprojekts eine andere Herangehensweise: Mit ethnologischem Blick fragt sie u. a. anhand von Redaktionssitzungen nach den Bedingungen der Schulbuchproduktion und der Rolle von Relevanzräumen und Selektionshorizonten bei der Wissensproduktion.[71] Im Zentrum stehen die strukturell vernetzten Akteure wie Kultusministerien mit Lehrplänen und Zulassungsverfahren sowie auf inhaltlicher Ebene Möglichkeiten des Sagbaren. An verschiedenen Fallbeispielen kann Macgilchrist so die Wissensproduktion innerhalb der Redaktion nachzeichnen und die Aushandlung relevanten Wissens herausarbeiten.[72]

Mit diesem Modell öffnet sich ein neuer Blick auf die Schulbuchforschung, der nicht mehr die Beschränkungen der Wissensproduktion absolut setzt, sondern vielmehr nach den Bedingungen der Produktion fragt und den oben beschriebenen Ansätzen der Wissensgeschichte entspricht. Damit geht eine Neubewertung von Schulbüchern einher, die schon seit Längerem gefordert wird: Für die Bundesrepublik kann dies u. a. auf Ernst Horst Schallenberger zurückgeführt werden, der Schulbücher als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse sah und so (mono)kausale Erklärungen der Wissensproduktion – wie sie in den oben genannten Modellen dominieren – ausschließt und somit auch aktuellen Sichtweisen der Wissensgeschichte vorgriff. Allerdings wurden diese Perspektiven zunächst kaum verfolgt.[73]

71 Felicitas Macgilchrist, »Schulbuchverlage als Organisatoren der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, 3 (2011), 248–263.

72 Felicitas Macgilchrist und Ellen Van Praet, »Writing the History of the Victors? Discourse, Social Change and (Radical) Democracy«, in: *Journal of Language and Politics* 12, 4 (2013), 626–651. Felicitas Macgilchrist und Lars Müller, »Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ›Afrika‹ bei der Schulbuchentwicklung«, in: Jessica Breidbach, Manuel Aßner, Abdel-Amine Mohammed, David Schommer und Katja Voss (Hg.), *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*, Frankfurt am Main: Lang, 2012, 195–208.

73 Horst E. Schallenberger, »Zur Einleitung«, in: Horst E. Schallenberger (Hg.), *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Düsseldorf: Henn, 1973, 7–11. S. auch Gerd Stein, »Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: Von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung«, in: Gerd Stein (Hg.), *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*, Kastellaun: Henn, 1977, 231–242. Das von Höhne aufgestellte Konzept der Diskursarena greift die gesellschaftliche Konstruktion von Schulbuchwissen auf. Höhe versteht eine Diskursarena als »Gesamtheit der Diskurse, Institutionen und an der Herstellung eines Schulbuchs beteiligten Akteure«. Schulbuchwissen ist nach Höhne »ein Konsenswissen all der an seiner Produktion und Konzeption beteiligten Akteure und Institutionen«. Höhne, *Schulbuchwissen*, 61–66, 102–104. Die Forderung, Schulbücher stärker im

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Simone Lässig hat die Frage gestellt, wer relevantes Schulbuchwissen definiert, um daran entlang soziale und kulturelle, politische, pädagogische und ökonomische Kontexte der Schulbuchproduktion zu umreißen.[74] Stärker auf bestimmte Wissensbestände konzentrieren sich Michael W. Apple und Linda K. Christian-Smith, indem sie gesellschaftliche Debatten analysieren und daran orientiert von der Frage »What Knowlege is of most worth?« zur Frage »*Whose* knowledge ist of most worth?« überleiten – sie betonen: »legitimate knowledge is the result of complex power relations and struggles among identifiable class, race, gender/sex, and religious groups«.[75] Mit dem Argument, dass gesellschaftliche Debatten über »official knowlege« oft um die Frage kreisen, was in Schulbücher aufgenommen oder ausgeschlossen wird, werten sie das Schulbuch als Quelle auf.[76] Während Apple in seinen Analysen weiterhin einer Vogelperspektive verhaftet bleibt, bieten gerade Ansätze der Wissensgeschichte und historischen Praxeologie das methodische Werkzeug, um Aushandlungsprozesse relevanten Wissens zu analysieren. Denn es geht nicht um externe Faktoren, die auf die Bildung bzw. Verlage einwirken, sondern darum, dass »educational politics involves complicated interrelationships among politicians, government, administrators, interest groups, educational politicians, and knowledge brokers.«[77] Einerseits bieten sich Verlage/Schulbuchredaktionen, bei denen all diese Akteure miteinander verbunden sind, als Untersuchungsfokus an. Und andererseits muss der Blick dabei immer auch auf die konkreten Wissensbestände gerichtet sein, um deutlich zu machen, wie das Zusammenspiel der Akteure Wissensbestände (de)stabilisiert.

Kontext zu untersuchen, wurde aber auch im englischen Sprachraum aufgestellt. S. z. B. Steve Forman, »Textbook Publishing. An Ecological View«, in: *Textbook & Teaching* (2005), 1398–1404.

74 Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen?«.

75 Michael W. Apple und Linda K. Christian-Smith, »The Politics of the Textbooks«, in: Michael W. Apple und Linda K. Christian-Smith (Hg.), *The Politics of the Textbooks*, New York: Routledge, 1991, 1–21, hier 1–3.

76 Apple und Christian-Smith, *Politics*, 3. Michael W. Apple, »Afterword«, in: Michael W. Apple (Hg.), *The State and the Politics*, London: RoutledgeFalmer, 2003, 221–225. Einen ähnlichen Fokus auf gesellschaftliche Konflikte um das Schulbuch legt Gerd Stein, *Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, Bd. 2*, Stuttgart: Metzler, 1979.

77 Joel Spring, *Conflicts of Interests. The Politics of American Education*, New York: Longman, 1993, 1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.4 Der Raum der Schulbuchproduktion

Mit Betonung auf dem komplexen Geflecht von Akteuren bei der Schulbuchproduktion wurden die Redaktionen als Organisatoren der Diskursproduktion konzeptualisiert.[78] Für die Bundesrepublik Deutschland und England ist zunächst festzuhalten, dass Schulbücher von privatwirtschaftlichen Verlagen produziert wurden.[79] Die Feststellung, dass Schulbücher auch einen Warencharakter haben, betont zwei Aspekte: erstens ein allgemeines Gewinnstreben der Verlage, d. h., dass Schulbuchprojekte von Verlagen angenommen werden, wenn sie einen Gewinn versprechen, und Projekte, die nicht rentabel erscheinen, abgelehnt bzw. abgesetzt werden. Einziges oder vornehmliches Ziel des Verlags sei es, mit der Ware Schulbuch Profit zu machen.[80] Die Folge seien daher marktkonforme Schulbücher, was zweitens konkrete Auswirkungen auf das Schulbuchwissen habe. Barbara Flynn beschreibt für den US-amerikanischen Markt: »In publishing, as in many other businesses, what the customer wants, the customer gets.«[81] Wilbur Schramm beschreibt es differenzierter, wenn er sagt, dass der Verlag »just ahead of demand« sein muss, d. h. innovative Ansätze sind gewünscht, solange der Verlag nicht zu innovativ ist und Kunden abschreckt.[82] Gemeinsam mit der oft zugrunde gelegten konservativen Einstellung von Autoren und Lehrkräften wird hieraus der Lehrsatz, dass man nicht der Erste sein

78 Macgilchrist, »Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion«.

79 Eine grundlegende Kritik daran, dass schulisches Wissen somit der Wirtschaftlichkeit unterworfen wurde, gab es selten. Vgl. *Materialien zur Schulbuchproduktion. Analyse – Tendenzen – Alternativen*, Reihe Roter Pauker, Heft 8, Offenbach: Verlag, 2000, 1973.

80 Michael W. Apple, »Textbook Publishing. The Political and Economic Influence«, in: *Theory into Practice* 28, 4 (1989), 282–287, hier 283, 284. S. Paul Goldstein, *Changing the American Schoolbook. Law, Politics, and Technology*, Toronto: Heath, 1978, 56–57. Naomi Silverman, »From the Ivory Tower to the Bottom Line. An Editor's Perspective on College Textbook Publishing«, in: Philip G. Altbach (Hg.), *Textbooks in American Society. Politics, Policy, and Pedagogy*, Albany: State University of New York Press, 1991, 163–184. Für die Bundesrepublik bezeichnet der Redakteur Klaus Höller Schulbücher als »ein industrielles Produkt auf einem freien Markt«, Klaus Höller, »Grund- und Zeitfrage wissenschaftlicher Schulbucharbeit aus Sicht eines Verlagsmitarbeiters«, in: Gerd Stein (Hg.), *Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 173–179, hier 176. Die Autorin Klemenz betont das Gewinnstreben als oberstes Ziel, fügt aber hinzu, dass es staatliche Eingriffe gebe; wenn Projekte weit vorangeschritten sind, scheinen Verlag und Autoren kompromissbereiter zu sein, um die geleistete Arbeit (und Kosten) nicht zu gefährden. Lola Klemenz, »Ware Geschichtsschulbuch. Wie ›Geschichte‹ in die Schulbücher kommt«, in: *Praxis Geschichte* 2 (1997), 60–62.

81 Barbara Flynn, »The Perspective of a High School Social Studies Textbook Publisher«, in: *International Journal of Social Education* 4, 3 (1989/90), 74–90, hier 74.

82 Wilbur Schramm, »Publishing Process«, in: Lee J. Cronbach (Hg.), *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Illinois: University of Illinois Press, 1955, 129–165, hier 141.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

darf, der etwas Neues probiert, aber auch nicht der Letzte, der an alten Ideen festhält.[83]

Dabei betont Kathy L. Heilenman, dass es durch die wirtschaftliche Ausrichtung für Verlage nicht sinnvoll sei, Forschung zu betreiben. Da didaktische Innovationen oder kreative Darstellungsweisen leicht kopiert werden können, lohne es sich, auf Abwandlungen von Produkten zu setzen. Dagegen habe es sich bewährt, Forschung und Entwicklung an externe Schulpraktiker und Wissenschaftler auszugliedern. Wissenschaft und Schulbuchproduktion hätten dabei eine Allianz gebildet, die den Schulbuchmarkt getragen habe: Wissenschaftler seien mit der Entwicklung von Projekten beschäftigt; der Verlag konzentrierte sich auf die Produktion und Vermarktung.[84] Jenseits allgemeiner Argumente, dass wirtschaftliche Faktoren für die Produktion von Schulbuchwissen relevant oder sogar entscheidend seien, gibt es keine historischen oder vergleichenden Studien, die den Einfluss der Wirtschaft oder ökonomischer Faktoren näher bestimmen. Das Argument, eine wirtschaftliche Logik führe zu Schulbüchern, die Innovationen nur zögerlich aufnehmen (unter der Annahme, dass Lehrkräfte innovationsscheu seien), bleibt daher lediglich eine Annahme, die an punktuellen Fallbeispielen hervorgehoben wurde.[85] Da grundlegende Studien zum Einfluss der Wirtschaft auf die Schulbuchproduktion ausstehen, kann die wirtschaftliche Logik der Schulbuchproduktion ebenso umgekehrt werden: Die starke Konkurrenz der Verlage müsse zu besonders innovativen Materialien führen, um einen Marktvorteil zu erhalten – eine These, die nur durch einen historischen Vergleich der Produktionspraktiken in unterschiedlichen wirtschaftlichen Systemen herausgearbeitet werden kann.

Öffnet man die Blackbox Verlag und nimmt die Schulbuchmacher, d. h. Autoren und Redakteure, stärker in den Blick, zeigt sich, dass vereinzelte Fallstudien vorliegen, aber zentrale Aspekte weiterhin eine Leerstelle bilden.[86] Bereits 1918

83 L. Kathy Heilenman, »Material Concerns. Textbooks and Teacher«, in: Ellen S. Silber (Hg.), *Critical Issues of Foreign Language Instruction*, New York: Garland Publishing, 1991, 104–130, hier 110.

84 Erst als sich Verlagssystem (Marktkonzentration) und akademisches System veränderten (engere Definition von wissenschaftlichen Karrieren), brach das bestehende System – von dem beide Seiten profitierten und das innovative Bücher hervorgebracht hatte – zusammen. L. Kathy Heilenman, »Of Cultures and Compromises. Publisher, Textbooks, and the Academy«, in: *Publishing Research Quarterly* 9, 55 (1993), 55–67. Sie folgt dabei Goldmann, der das Argument anführt, dass »clones« für Verlage attraktiver sind, bzw. in Heilenmans Worten: »it will be more profitable to change appearance than form and to modify existing texts rather than to rethink content«, 56.

85 Antoon De Baets, »Profile of the History Textbook Author as a Mediator between Historiography and Society«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 16 (1994), 515–534, hier 524–525.

86 In den USA war dies schon früh ein relevantes Thema. James Mulhern, »Manuscript Schoolbooks«, in: *The Journal of Educational Research* 32, 6 (1939), 428–448. Einen Überblick

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wies Katharine Stilwell – ähnlich wie die oben genannten Modelle – darauf hin, dass Schulbücher zumeist nicht als »result of human effort« angesehen werden und man keine genaue Vorstellung von den vielfältigen Akteuren habe, die zu ihrer Produktion beitragen.[87] Jeff Manza, Michael Sauder und Nathan Wright stellen ihrer Studie den Satz voran, die »conservative role of the textbook in reproducing the dominant ideas of a disciplinary field is well known«, um daraus zu folgern, dass die Faktoren, die dazu führen, nahezu unerforscht sind.[88] Hier muss aber bereits angemerkt werden, dass diese Feststellung der trägen Schulbücher, die nur gesichertes, traditionelles oder konservatives Wissen aufnehmen, zwar auch für die Märkte in England und Deutschland oft wiederholt wurde, aber hierzu bisher keine empirischen Studien vorliegen. Dabei wird dieses Argument auch von Schulbuchautoren wiederholt: Der Autor und Schulbuchforscher Edward H. Dance schrieb 1960: »It is the business of a textbook to be commonplace: the school history books of any country contains the commonplaces of its historical thinking.«[89] In einem Interview aus der Bundesrepublik Deutschland, das ca. zehn Jahre später geführt wurde, sagte ein Schulbuchautor: »Der Didaktiker [Schulbuchautor] muss dauernd mit dem Puls an demjenigen Minimalkonsens sein, der sich in der jeweiligen Wissenschaft herausbildet.« Kommentiert wurde dies im Protokoll mit »Opportunist!«.[90] Autoren vertraten aber an anderer Stelle auch offensiv ihre Positionen und Sichtweisen. So diskutierte derselbe Autor, inwieweit die Kreativität von Autoren in »Fesseln« gelegt werde, oder er führte eine »Gegenrede« zu einer geäußerten »Schulbuchschelte«.[91] Schulbuchautoren

über den Lebenszyklus von Schulbüchern bietet Robert Bierstedt, »The Writers of Textbooks«, in: Lee J. Cronbach (Hg.), *Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Illinois: University of Illinois Press, 1955, 96–128. Schramm, »The Publishing Process«. Willard B. Spalding, »The Selection and Distribution of Printed Materials«, in: Lee J. Cronbach (Hg.), *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Illinois: University of Illinois Press, 1955, 166–187. Lee J. Cronbach, »The Text in Use«, in: Lee J. Cronbach (Hg.), *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research, Illinois:* University of Illinois Press, 1955, 188–216.

87 Stilwell, »Making Schoolbooks«. Anonymus, »The Textbook Editor«, in: *Peabody Journal of Education* 3, 1 (1925), 256.

88 Jeff Manza, Michael Sauder und Nathan Wright, »Producing Textbook Sociology«, in: *European Journal of Sociology* 51, 2 (2010), 271–304. *Textbook* muss hier allerdings eher als Handbuch verstanden werden.

89 Edward H. Dance, *History the Betrayer. A Study in Bias*, London: Hutchinson, 1960, 54.

90 Gespräch mit Prof. Hilligen, AFE Gießen, 17.02.1969, Hermann Zahar, Institut für Sozialforschung, Ordner 2. Experteninterviews.

91 Wolfgang Hilligen, »Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors«, in: Bernard Tewes (Hg.), *Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen*, Paderborn: Schöningh, 1979, 51–62. Wolfgang Hilligen, »Die Schulbuchschelte. Gegenrede eines Betroffenen«, in: *FH* 3 (1979), 31–39. S. auch Ludwig Helbig, »Identitätsprobleme eines Schulbuchmachers«, in: Gerd Stein (Hg.), *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 97–100.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nahmen die Kritik an ihrer Arbeit wahr und reflektierten diese – wobei dies noch keine Aussage darüber zulässt, welche Kritik ihnen wichtig genug erschien, um sie aufzunehmen. Diese Auseinandersetzung von Autoren mit externen Beschränkungen der Schulbuchproduktion (Lehrpläne, Reviews, Zulassungsverfahren) treten für die Bundesrepublik gerade um die 1970er Jahre verstärkt auf und lassen dann wieder nach. Für England gibt es solche Stellungnahmen zu externen Eingriffen in die Arbeit der Autoren kaum.

Allgemein kann zunächst aber festgehalten werden, dass die Fragen, wer wie Autor wurde sowie welche Motivation dahinterstand, bisher nur schlaglichtartig bearbeitet wurden. Eine Untersuchung von Büchern für den Pädagogikunterricht der frühen 1990er Jahre bietet aufschlussreiche Ansatzpunkte.[92] Hier deutete sich an, dass die Mehrzahl der Autoren vom Verlag oder Herausgeber angesprochen wurde, wobei die Auswahlkriterien im Unklaren bleiben. Autoren seien v. a. durch unzureichendes Material motiviert sowie durch die Umsetzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und die Weckung von Handlungskompetenz. Eine nicht geringe Zahl der Befragten war auch an der Lehrplanarbeit beteiligt, und eine Mehrzahl gab an, ihr Konzept gegenüber dem Verlag durchgesetzt zu haben. Hier deuten sich somit schon die Verwobenheit mit anderen Akteuren sowie eine durchaus selbstbewusste Haltung gegenüber dem Verlag an. Verschiedene Ergebnisse dieser Studie können mit punktuellen Beobachtungen zu anderen Fächern untermauert werden, beispielsweise dass Autoren nur nebenberuflich Schulbücher schrieben und im Hauptberuf in Schulen, Universitäten oder Fortbildungseinrichtungen tätig waren oder Autoren in der Mehrzahl vom Verlag angesprochen wurden. Einen Überblick über die Rekrutierungswege oder darüber, wie groß der Anteil dieser drei Gruppen jeweils war und wie er sich verschob, gibt es nicht. Vielmehr hebt selbst der Schulbuchredakteur Klaus Höller hervor, dass Autoren nach Beruf, Ausbildung und weiteren Eigenschaften »die am wenigsten zu klassifizierende Variable im gesamten Kräftespiel« der Schulbuchproduktion seien.[93]

92 Christel Adick, »Schulbuchautoren für den Pädagogikunterricht und ihre Werke. Teil 1, 2 und 3«, in: *Pädagogikunterricht* 14 (1994), 23–46; 15 (1995) 2/3, 27–48; 15 (1994) 4, 24–36. S. auch Marcus Otto, »Textbook Authors, Authorship, and Author Function«, in: Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 95–102.

93 Höller, *Grund- und Zeitfrage*, 176–177. Klaus Höller, »Die Entstehung von Schulbüchern«, in: *Die höhere Schule* 30 (1977), 355–357, hier: 355. Eine der wenigen Kollektivbeschreibungen von Schulbuchautoren für England bieten Jongwon Lee und Simon Catling, »Some Perceptions of English Geography Textbook Authors on Writing Textbooks«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 25, 1 (2016), 50–67. Jongwon Lee und Simon Catling, »What do Geography Textbook Authors in England Consider when They Design Content and Select Case Studies?«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 26, 4 (2017), 342–356.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Hinzu kommt – wenn die Aktivität der Interessenvertretungen einbezogen wird –, dass Autoren jeweils individuell angesprochen werden müssen. Sie sind nicht in exklusiven Berufsverbänden oder Gewerkschaften zusammengeschlossen[94] und es handelt sich um eine heterogene Gruppe, die sich auf Schule, Universität und den Fortbildungsbereich verteilt, was ein Adressieren verkompliziert. Dabei haben Studien auch darauf hingewiesen, dass durch die Auswahlprozesse bestimmte soziale Gruppen zum Beruf des Schulbuchautors neigen, während andere ausgeschlossen sind. In diesem Zusammenhang fällt umso stärker in den Blick, dass auch mit der Selbstdefinition als Einwanderungsgesellschaft kaum Arbeiten zu Minderheiten in der Schulbuchproduktion entstanden.[95]

Daneben existieren Porträts »großer« Schulbuchautoren.[96] Die vorliegenden Arbeiten klammern erstens die Mehrzahl der »durchschnittlichen« Schulbuchautoren bzw. Autoren, die nur an einem Schulbuchprojekt mitgearbeitet haben, oder solche, die zwar konstant in der Schulbucharbeit aktiv, aber »nur« Unterrichtspraktiker waren, aus. Zweitens wurde die Schulbucharbeit bei verschiedenen Biografien »großer« Didaktiker nur als kleiner Nebenaspekt ihrer Arbeit geschildert oder ganz weggelassen. In der Biografie von Marjorie Reeves, einem Interview mit Karl Filser und weiteren Studien über das didaktische Wirken wurden zwar wegweisende Texte der Personen behandelt, aber ihren Schulbüchern – ihren wohl am meisten gelesenen Werken – wurde die wenigste Aufmerksamkeit zuteil.[97] Eine aktivere Rolle wird Autoren zugesprochen, wenn sie

94 Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, New York: Oxford University Press, 1993, 243–255.

95 Für Australien s. Peter Ninnes, »Writing Multicultural Science Textbooks. Perspectives, Problems, Possibilities and Power«, in: *Australian Science Teachers' Journal* 47, 4 (2001), 18–27.

96 Norman Graves, *A Textbook in Advance of its Time. Geography for Youth adapted to different Classes of Learners* (unpublished). Norman Graves, *J. M. D. Meiklejohn. Prolific Textbook Author*, Surrey: The Textbook Colloquium 2008. Dietmar Simon, »Robert-Hermann Tenbrock. Historiker, Lehrer und Schulbuchautor«, in: *Der Reidemester. Geschichtsblätter für Lüdenscheid Stadt und Land* 175 (2008), 1429–1434. Andreas Michler, »Geschichtsdidaktische Überlegungen des Unterrichtspraktikers Hans Ebeling«, in: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuss (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin: Lit 2008, 379–393. Wolfgang Birkenfeld, »Hans Ebeling (1906–1967)«, in: Siegfried Quandt (Hg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*, Paderborn: Schöningh, 1978, 365–380. S. auch Elisabeth Ebeling und Klaus Ebeling, *Erinnerungen an Hans Ebeling 1906–1967*, Braunschweig: Selbstverlag, 1997.

97 Sheppard, Anthony, *The Life and Thought of Marjorie Reeves (1905–2003). Advocate for Humanist Scholarship and Opponent of Utilitarian University Education. An Edition of her unpublished Memories*, Lewiston: Edwin Mellen Press, 2011. »Interview von Thomas Sandkühler mit Karl Filser«, in: Thomas Sandkühler, *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947*, Göttingen: Wallstein, 2014, 226–250.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

als Übersetzer wissenschaftlichen Wissens oder als Mediator zwischen Wissenschaft und Gesellschaft gesehen werden.[98] Hier hat der Autor einen Expertenstatus, auf den der Verlag bewusst zurückgreift, während der Autor andersherum aktiv auf die Ressourcen und Wissensbestände der Verlage zurückgreift, um sein Werk zu vermarkten. Mit Abstand die meiste Literatur über Schulbuchautoren stammt von den Autoren selbst. Wobei auch hier einerseits beachtet werden muss, dass eher »große« Autoren gebeten wurden, ihre Arbeit zu beschreiben,[99] und diese andererseits eine eingeschränkte Sicht auf das Feld haben.

Auf Schulbuchredakteure wurde von der Forschung noch weniger Aufmerksamkeit verwandt und ihre Position ist fast nur durch Selbstaussagen in der Literatur erfasst.[100] Dabei sollte die Bedeutung der Redakteure nicht unterschätzt werden. Ihnen wurden in der Regel mehrere Autoren zugeordnet, und wenn dieser Beziehung eine klare Hierarchie unterstellt wird, dann können Schulbuchredakteure zur »most influencial group of men in this country in the making of our school texts« erklärt werden.[101] Ihr Berufsbild ist offengehalten: Sie sind zwar direkt bei Verlagen angestellt, aber es gibt keine gezielte Ausbildung für diese Tätigkeit. Naomi Silverman, »acquisition editor« eines US-amerikanischen Verlags, schreibt: »My job puts me in the middle of the fray«.[102] In anderen Analysen wird betont, dass Redakteure am »epicenter of social struggles over textbook content« stehen.[103] Dabei unterscheidet sich die Selbstbeschreibung teilweise erheblich: Silverman schreibt, sie sei »product developer«, »gatekeeper of knowledge«, »publisher-accountant«, »producer of ›curriculum artifacts‹«, »ideological manager«, »intermediary between writer and reader« oder mit anderen Worten: »my job is to make decisions – within certain constraints – about which books get published and what their content should be.«[104] Vereinfachend kann gesagt werden, dass Redakteure zwei Aufgaben haben: die Auswahl von Autoren und die Betreuung des Produktionsprozesses. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Stellen bei verschiedenen Verlagen und teilweise auch

98 Baets, »Profile«.

99 S. Dieter Tiemann und Bernd Mütter (Hg.), *Neue Schulgeschichtsbücher. Herausgeber und Autoren stellen ihre Werke vor*, Bochum: Brockmeyer, 1990.

100 Dass die Rolle von Redakteuren bei der Medienproduktion übersehen wird, hat Blaschke aufschlussreich für *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* analysiert: Blaschke, »Rezeptheft«. Es gibt kaum Beiträge von Nicht-Redakteuren. Einen der wenigen (schriftliche Befragung) bei »senior commissioning editors« im Vereinigten Königreich bietet Jon Nixon, »Teachers, Writers, Professionals. Is There Anybody Out There?«, in: *British Journal of Sociology of Education* 20, 2 (1999), 207–201.

101 Schramm, »The Publishing Process«, 157.

102 Naomi Silverman, »Reading Between the Lines. Textbooks as Terrains of Struggle over Power and Control«, in: *The Review of Education* 14, 3 (1992), 203–213, hier 203.

103 So David D. Perlmutter, »Manufacturing Visions of Society and History in Textbooks«, in: *Journal of Communication* 47, 3 (1997), 68–81, hier 77.

104 Silverman, »Reading Between«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

von Projekt zu Projekt unterschiedlich zugeschnitten oder auf mehrere Personen aufgeteilt sind – v. a. bei Teamprojekten, die über einen Serienherausgeber verfügen, können Aufgaben auch an diesen – zumeist externen – Mitarbeiter ausgegliedert werden.

Paul Goldstein beschreibt – für den US-amerikanischen Markt –, dass am Anfang eine Marktlücke identifiziert wird bzw. Projektangebote danach bewertet werden, ob sie in den Augen der Redakteure »marketable« seien. Hierbei sei die Wirtschaftlichkeit des Projekts entscheidend, da neue Projekte eine Investition seien und zumindest die Kosten gedeckt werden müssen. Daneben sei es bedeutsam, »to achieve a compromise between the controls necessary for national acceptance and the originality of the author's contribution to education.«[105] Damit sind zwei Aspekte angedeutet: erstens dass keine offengelegten Kriterien existieren und die Entscheidung maßgeblich in den Händen einer oder weniger Personen im Verlag lag. Diese basierte dann auf der jeweils persönlichen Einschätzung über die Vermarktbarkeit bzw. das Zutrauen, dass der jeweilige Autor das Projekt (erfolgreich) abschließen könne. Zweitens ist hiermit schon ein Antagonismus zwischen (progressiven) Vorstellungen der Autoren und (traditionellen) Markterwartungen angelegt, bei dem der Redakteur als Vermittler (ohne eigene inhaltliche oder didaktische Interessen) agiert. Zur Frage, wie der Prozess sich genau gestaltet, gibt es nur punktuelle Stellungnahmen. An verschiedenen Stellen wird betont, dass es keine wirkliche Marktforschung in den Verlagen gab; zwar verfügten die Redakteure über ein umfangreiches Netzwerk, mit dem sie Informationen von Wissenschaftlern und Praktiken einholen konnten, aber am Ende ging es doch eher darum, »educated guesses« über mögliche Entwicklungen zu formulieren.[106] Dies gilt auch, wenn es Verlagsstrategien für die Produktentwicklung gab, d. h. die Entscheidung an höherer Stelle im Verlag getroffen wurde, da der Redakteur dann trotzdem einen Spielraum hatte und er von ihm befürwortete Projekte »oben« bewerben konnte.[107]

Der Antagonismus zwischen Autor und Verlagsinteressen wird – ähnlich wie der Antagonismus zwischen Autor und Interessenvertretungen – bei Arbeiten über Redakteure vorausgesetzt, um die Mittlerrolle zu betonen. Die Frage, dass Autoren ggf. ein ebenso großes Interesse an einem hohen Absatz der Bücher hatten, wird in der entsprechenden Literatur nicht behandelt. Dabei gäbe es zumindest zwei Gründe, dass Autoren und Verlag das gleiche Ziel verfolgten: Zwar übten Autoren im Hauptberuf eine andere Tätigkeit aus, aber trotzdem verdienten sie hiermit Geld. Außerdem ist es nur folgerichtig, dass ein Autor sein

105 Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, 56, 57.

106 So Silverman, »From the Ivory Tower«, 167. Für den englischen Markt für die 1990er Jahre weist Nixon nach, dass die Verlage sich auf ihr Netzwerk von Spezialisten und Beratern verlassen. Nixon, »Teachers, Writers, Professionals«, 211.

107 Silverman, »From the Ivory Tower«, 165–176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

innovatives Schulbuchprojekt weit verbreitet genutzt sehen will. Ebenso wird die Vermittlerrolle bei Interessenvertretungen genannt, ohne zu berücksichtigen, dass diese ggf. nicht im Gegensatz zu Wünschen der Autoren agierten. Wie zuvor im Abschnitt über Schulbuchautoren angerissen, sind aber auch sie politisch interessierte Personen, die ihre Positionen auch in Schulbüchern realisieren wollten.

Aus einer anderen Perspektive beleuchtet Diane Ravitch die Zusammenarbeit von Autoren und Verlag an aktuellen Beispielen des US-amerikanischen Markts. Sie untersucht, welchen Einfluss Interessenvertretungen auf die Redaktionen haben, und arbeitet heraus, dass in den Redaktionen umfangreiche, verbindliche Richtlinien zirkulieren, die das jeweils Sag- und Darstellbare begrenzen. Sie versuchen Stereotype und kritische Themenfelder so abzumildern, dass die Bücher einerseits die staatlichen Zulassungsverfahren bestehen können und andererseits Interessenvertretungen keinen Anstoß an ihnen nehmen. Insofern kann dies als Beitrag zur Verbesserung von Schulbüchern angesehen werden. Ravitch kritisiert allerdings, dass dies zu einem System der Selbstzensur ausgeartet ist, bei dem Autoren verpflichtet sind, auf bestimmte Formulierungen zurückzugreifen bzw. Themenfelder zu meiden.[108] Auch wenn dies für den US-amerikanischen Markt an Beispielen belegt ist, muss gefragt werden, ob solche Praktiken auch in England oder Deutschland genutzt wurden.

Die meisten Arbeiten basieren zumindest implizit auf der Annahme einer Machtasymmetrie zwischen Redakteur und Autor. Der Redakteur, als Verlagsmitarbeiter und maßgeblicher Kontakt für den Autor, sei in der Lage, den Autoren – teilweise sehr detailliert – Vorschriften über Form, Ausrichtung und Inhalt der Wissensbestände zu erteilen. Formal ist das damit begründet, dass der Autor vertraglich an den Verlag gebunden ist und ein Produkt bei ihm in Auftrag gegeben wurde. Damit gehen implizit verschiedene Grundannahmen einher, die allerdings nicht empirisch belegt sind: So ist in dieser Sichtweise der Autor vom Verlag abhängig und könnte bei Fehlverhalten jederzeit ausgetauscht werden. Außerdem ordnet sich der Autor der Autorität des Verlags selbst in Sachfragen unter und der Verlag ist gewillt, Schulbuchprojekte bis ins Detail zu planen und zu kontrollieren, was einen immensen Arbeits- und Zeitaufwand bedeutet. Dabei muss zumindest gefragt werden, ob ein erfolgreicher Didaktiker sein Schulbuchkonzept vom Verlag bestimmen lassen würde. Oder es muss festgehalten

108 Sie führt ein *Glossary of Banned Words, Usages, Stereotypes, and Topics* auf, das auf Verlagsvorgaben beruht. Diane Ravitch, *The Language Police. How Pressure Groups Restrict What Students Learn*, New York: Knopf, 2003, 171–202. Möglichst konfliktfreie Schulbücher zu schreiben, hat in den USA eine lange Tradition (Diane Ravitch, »Textbook Case«, in: *New England Review* 24, 2 [2003], 150–164) und es schließt an die These an, dass die »textbook vision of society is homogenized and sanitized to reduce the risk of controversy« (Perlmutter, »Manufacturing Visions of Society and History in Textbooks«, 68).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

werden, dass bei einem mehrbändigen Werk der Verlag in der Diskussion der letzten Ausgabe dem Autor unterlegen ist, da ein Abschluss der Reihe für den Verlag essenziell ist. Die These der Machtasymmetrie marginalisiert ebenso die Prozesshaftigkeit der Schulbuchproduktion: So ist denkbar, dass bei der Projektannahme der Verlag über Annahme oder Absage von Projekten entscheiden kann, aber nach Projektannahme dem Autor eine entscheidende Rolle zuteilwird. Weitere Punkte könnten angeführt werden, wobei hier aber auch darauf hingewiesen sei, dass diese Sichtweise die Arbeitsdynamik zwischen den Akteuren unterschlägt; es wird nicht berücksichtigt, dass Projekte ggf. auch als Gemeinschaftsprojekte behandelt werden. So spricht Heilenman in diesem Fall von einer *Culture of Compromises*[109] und betont die gemeinschaftliche Arbeit – trotz unterschiedlicher Motivationen. Dabei liegt eine klare Rollenverteilung zugrunde, in der die Autoren als Experten für den Inhalt und die Didaktik gelten und der Verlag für die Vermarktung und die technischen Fragen. Es ist zu beiderseitigem Vorteil, die andere Position jeweils anzuerkennen und einzubinden. Die Position, dass »the making of a texbook is a truly cooperative effort in which the publishers' editor supplies a very essential type of expert service«,[110] wird in vielen Beiträgen nicht berücksichtigt.

Ebenso wird eine andere Akteursgruppe bei der Produktion von Schulbüchern in der Regel nicht beachtet: die Verleger. Während Schulbücher in der heutigen Bundesrepublik Deutschland und in England von großen Konzernen produziert werden, sah dies zu Beginn des Untersuchungszeitraums anders aus. Das betrifft einerseits die Frage, inwieweit Verleger die allgemeine Strategie der Verlage bestimmten, und andererseits, ob oder inwieweit sie auch an der konkreten Wissensproduktion beteiligt waren. Gerade an dieser Akteursgruppe ließe sich untersuchen, inwieweit ökonomische gegen inhaltliche Faktoren abgewogen werden.[111]

109 Heilenman, »Of Cultures and Compromises«. Hier wird auch betont, dass die Zusammenarbeit jeweils fragil ist. Zum Teamgeist des Autorenteams s. Höller, »Die Entstehung«, 355.

110 Anonymus, »The Textbook Editor«, 53.

111 S. z. B. zu ökonomischen Interessen und Reformpädagogik Klemens Ketelhut, *Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik*, Köln: Böhlau, 2016. S. auch Hans J. Schröder, *Carl August Schröder. Lebensansichten eines Verlegers. Eine Biographie*, Köln: Böhlau, 2005.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.5 Afrikabilder und Afrikawissen

Die Frage, wie Afrikawissen nach 1945 produziert wurde, kann an eine Reihe von Studien zur medialen Repräsentation Afrikas anschließen.[112] Diese untersuchten, wie Afrikanerinnen und Afrikaner zur Zeit des Kolonialismus als koloniales Objekt repräsentiert oder wie diese Repräsentationen im Prozess der Dekolonisierung (de)stabilisiert wurden.[113] Sie sehen Repräsentationen als Organisationsformen des Wissens. Repräsentationen des eigenen oder des anderen sind demnach keine Abbildungen der Realität, sondern helfen, die Welt zu ordnen, und ermöglichen und begrenzen somit Handlungsoptionen.[114]

112 S. u. a. Susan Arndt (Hg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*, Münster: Unrast, 2001. Marianne Bechhaus-Gerst und Sunna Gieseke (Hg.), *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Frankfurt am Main: Lang, 2006. Manuel Aßner, Jessica Breidbach, Abdel-Amine Mohammed, David Schommer und Katja Voss (Hg.), *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*, Frankfurt am Main: Lang, 2012. Manuel Menrath (Hg.), *Afrika im Visier. Afrikabilder im deutschsprachigen Europa, 1870–1970*, Zürich: Chronos, 2012. Philippe Kersting und Karl W. Hoffmann (Hg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*, Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität, 2011. Harrison, »Campaign Africa«. Graham Harrison, *The African Presence. Representations of Africa in the Construction of Britishness*, Manchester: Manchester University Press, 2013. Zur visuellen Repräsentation Afrikas s. u. a. Jan Nederveen Piterse, *White on Black. Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven: Yale University Press, 1992. James R. Ryan, *Picturing Empire. Photography and the Visualization of the British Empire*, Chicago: University of Chicago Press, 1997. Joachim Zeller, *Weiße Blicke – schwarze Körper. Afrikaner im Spiegel westlicher Alltagskultur. Bilder aus der Sammlung Peter Weiss*, Erfurt: Sutton, 2010.

113 Catherine Hall, *Civilising Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination, 1830–1867*, Chicago: University of Chicago Press, 2002. Birthe Kundrus (Hg.), *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt am Main: Campus, 2003. Michael Schubert, *Der schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, Stuttgart: Steiner, 2003. Fatima El-Tayeb, *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933*, Frankfurt am Main: Campus, 2001. Sandra Maß, *Weiße Helden, schwarze Krieger. Zur Geschichte kolonialer Männlichkeit in Deutschland 1918–1964*, Köln: Böhlau, 2006. Andreas Eckert und Albert Wirz, »Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus«, in: Sebastian Conrad und Shalini Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Campus, 2002, 372–392. Gerhard Altmann, *Abschied vom Empire. Die innere Dekolonisation Großbritanniens 1945–1985*, Göttingen: Wallstein, 2005. Einführend zum kolonialistischen Denken vgl. Jürgen Osterhammel, *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*, München: C. H. Beck, 2009, 112–118, zur Erinnerung an den Kolonialismus Sebastian Conrad, *Deutsche Kolonialgeschichte*, München: C. H. Beck, 2008, 116–124.

114 Vgl. u. a. Jörg Baberowski, Hartmut Kaelble und Jürgen Schriewer (Hg.), *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel*, Frankfurt am Main: Campus, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zu medialen Repräsentation von Weltwissen hat Stuart Hall bereits in den 1990er Jahren den Text »Der Westen und der Rest« vorgelegt, in dem er beschreibt, dass der »Westen« kein geografisches, sondern vielmehr ein historisches Konstrukt ist. Die Heterogenität des eigenen wird dabei verdeckt und der Unterschied zum anderen betont. Die Vorstellung, dass der Westen sich grundsätzlich vom Rest der Welt unterscheidet, war für die Herausbildung eines westlichen Selbstverständnisses konstitutiv und wirkt bis heute fort.[115] Mit einem der Gründungstexte der postkolonialen Studien schloss Edward Said hieran an. Er arbeitete heraus, wie im Diskurs um den Orientalismus Menschen im Orient als die anderen, als Gegenbild von Europäern, konstruiert und somit ein positives Selbstbild produziert wurde. Er untersuchte Belletristik, Reiseberichte oder auch wissenschaftliche Texte, um nachzuweisen, dass sich der Orientalismus-Diskurs nicht auf eine Textgattung beschränkte, sondern fest in der Gesellschaft verankert war.[116]

Anknüpfend an die Wissensproduktion im kolonialen Kontext entstanden in den letzten Jahren Arbeiten, die explizit die nachkoloniale Zeit in den Blick nahmen, wobei ein Schwerpunkt auf wissenschaftlichen Diskursen lag.[117] Damit geriet auch das Thema Entwicklungspolitik in den Blick, das afrikabezogenes Entwicklungswissen maßgeblich mitprägte. Auch hier setzt sich die globale Differenzherstellung von einem »Wir« und einem »die Anderen« fort, indem von »entwickelten Ländern« oder »Entwicklungsländern« gesprochen wurde.[118]

115 Stuart Hall, »Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht«, in: Stuart Hall (Hg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument-Verlag, 1994, 137–179.

116 Edward Said, *Orientalism*, London: Penguin, 2003. Zur Verortung in den postkolonialen Studien s. Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld: Transcript, 2005, 29–54.

117 Felix Brahm, *Wissenschaft und Dekolonisation. Paradigmenwechsel und institutioneller Wandel in der akademischen Beschäftigung mit Afrika in Deutschland und Frankreich, 1930–1970*, Stuttgart: Steiner, 2010. Anne Friedrichs, *Das Empire als Aufgabe des Historikers. Historiographie in imperialen Nationalstaaten. Großbritannien und Frankreich 1919–1968*, Frankfurt am Main: Campus, 2010. Zum Einfluss der Dekolonisation auf die Geschichtsschreibung vgl. auch: Robert Aldrich und Stuart Ward, »Ends of Empire. Decolonizing the Nation in British and French Historiography«, in: Stefan Berger und Chris Lorenz (Hg.), *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

118 Hubertus Büschel und Daniel Speich-Chassé (Hg.), *Entwicklungswelten. Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit*, Frankfurt am Main: Campus, 2009. Als Forschungsüberblick s. Marc Frey und Sönke Kunkel, »Writing the History of Development. A Review of the Recent Literature«, in: *Contemporary European History* 20, 2 (2011), 215–232. Corinna Unger, »Histories of Development and Modernization. Findings, Reflections, Future Research«, in: *H-Soz-u-Kult,* 9. Dezember 2010, http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-12-001 (26. 07. 2021).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Arbeiten zur Repräsentation von Afrika sind stark von antirassistischen und rassismuskritischen Ansätzen beeinflusst. Hall hielt fest, dass Medien »nicht nur eine machtvolle Quelle von Vorstellungen über ›Rasse‹ [sind]. Sie sind auch einer der Orte, an denen diese Vorstellungen artikuliert, transformiert, aus- und umgearbeitet werden.«[119] Er schloss hieran an, dass man sich mit den »komplexen Wegen« befassen müsse, »auf denen ›Rasse‹ und Rassismus in den Medien konstruiert werden, um überhaupt in der Lage zu sein, eine Veränderung herbeizuführen.«[120] Das Streben, nicht nur die eigene Position zu reflektieren und das Geworden-Sein der jeweils eignen Wissensbestände zu erkennen, sondern diese zu ändern, soll anhand zweier Felder kurz angerissen werden.

Erstens hat sich in den letzten Jahren eine ausgiebige Diskussion um Kolonialismus und Sprache entwickelt. Sprache kann als Instrument dienen, um Differenz zu kennzeichnen. So wurde für die Zeit des Kolonialismus herausgearbeitet, wie Wörter erfunden oder uminterpretiert wurden – beispielsweise Wörter, die zuvor nur für den Naturbereich genutzt wurden. Sprache war eng mit dem Projekt des Kolonialismus verbunden und der kolonialistische Diskurs wirkt in der heutigen Afrikaterminologie nach.[121] Neben der Kritik verschiedener offensichtlicher Begriffe wurde die Kontinuität in den Differenzkategorien herausgearbeitet sowie auf das Fehlen regionaler bzw. afrikanischer Eigenbezeichnungen hingewiesen.[122]

Es ist ein Dilemma beim Schreiben über diese Themenfelder, dass man rassistische Bezeichnungen wiederholen muss, um zu analysieren, wie diese konstruiert wurden und welche Wissensbestände mit ihnen verknüpft waren. Im Folgenden werden diese Begriffe in Zitaten oder im Verfassertext genannt, weil das Verständnis der Zusammenhänge sonst nicht möglich ist. Dabei werden für eine vereinfachte Lesbarkeit nur bei offensichtlich kritischen Begriffen Anführungsstriche genutzt und bei Begriffen, die den aktuellen Sprachgebrauch betreffen, nicht. Das betrifft Kategorien wie »Entwicklungsland« oder »Dritte Welt«, während Begriffe wie globaler Süden nicht besonders hervorgehoben

119 Stuart Hall, »Die Konstruktion von ›Rasse‹ in den Medien«, in: Stuart Hall, *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Hamburg: Argument-Verlag, 1989, 150–170, hier 155.

120 Hall, »Die Konstruktion«, 156.

121 S. Susan Arndt. »Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen«, in: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Münster: Unrast, 2011, 121–125. Sowie Susan Arndt, »Kolonialismus, Rassismus und Sprache. Kritische Betrachtungen der deutschen Afrikaterminologie«, auf: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikaterminologie (27. 10. 2020).

122 S. bes. Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2011. Susan Arndt und Antje Hornscheidt (Hg.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2004.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

werden, obwohl hier auch Gegensatzkategorien aufgemacht werden und jeweils interne Unterschiede im globalen Norden oder globalen Süden verdeckt werden. Besonders betrifft dies auch Übersetzungen von Wörtern. So wurde darauf verwiesen, dass »race« nicht gleichbedeutend mit »Rasse« ist. Um diese Unterschiede durch Übersetzungen nicht zu verwischen, wurde sich entschieden, verschiedene Begriffe im englischen Original abzudrucken.[123]

Zweitens wurde der Verbesserungsaspekt im Bildungsbereich aufgegriffen. Für die aktuelle Debatte sei besonders auf das Projekt »Image of Africa in Education« von Elina Marmer hingewiesen. In diesem Kontext entstand u. a. ein *Rassismuskritischer Leitfaden*, der Kritik an Unterrichtsmaterialien in Empfehlungen überführte.[124] Daneben sei besonders auf das Buch *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht* hingewiesen, in dem Kolonialismus, Rassismus, Entwicklungszusammenarbeit oder Migration vor allem mit dem Impetus reflektiert werden, Änderungen herbeizuführen.[125] Zahlreiche Beiträge sind in den letzten Jahren entstanden, die primär versuchen, eine Verbesserung der aktuellen Schulbuchinhalte bzw. eine Integration anderer Perspektiven oder postkolonialer Ansätze zu erwirken.[126] Schulbuchanalysen und Schulbuchkritik sind be-

123 S. zu dieser Frage besonders auch das Vorwort der Autobiografie von Stuart Hall, in der sich das *Editorial Board* mit der Übersetzung verschiedener Begriffe auseinandersetzt und diese »kritische Reflexion solcher Übersetzungsarbeiten« auch den Lesenden darlegt. S. Natascha Khakpour, Jan Niggemann, Ingo Pohn-Lauggas, Nora Räthzel und Victor Diaz, »Vorwort des Editorial Boards«, in: Stuart Hall, *Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln*, Berlin: Argument, 2020, 9–12. S. hierzu auch die spätere Schulbuchanalyse.

124 *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*, Hamburg, 2015, https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (26.07.2021).

125 Elina Marmer und Papa Sow (Hg.). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, 2015.

126 S. Anke Poenicke, *Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern*, Sankt Augustin: KAS, 2001. Anke Poenicke, *Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Atlernativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher –,* Sankt Augustin: KAS, 2003. S. zu aktuelleren Beiträgen u. a. Astrid Messerschmidt, »Wessen Erinnerung? Postkoloniale Perspektiven für die historisch-politische Bildung«, in: *Politisches Lernen. Themenheft Kolonialismus bis heute?* 1–2, 24 (2006), 7–14. S. auch das gesamte Themenheft. Bernd-Stefan Grewe, »Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Themenheft: Geschichtsdidaktik postkolonial* 15 (2016), 5–30. Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme, »Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Themenheft: Geschichtsdidaktik postkolonial* 15 (2016), 131–148. S. auch das gesamte Themenheft. Uta Fenske, Daniel Groth, Klaus-Michael Guse und Bärbel P. Kuhn (Hg.), *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

deutende Bausteine dieses Teils der Bildungsarbeit. Ausgehend von der Feststellung, dass struktureller Rassismus Teil der deutschen Gesellschaft ist, liegt eine Notwendigkeit für einen rassismuskritischen Unterricht, für den Schulbücher eine wichtige Grundlage bieten können, darin, dass Lehrkräfte über entsprechende rassismuskritische Handlungskompetenzen verfügen.[127]

Das wissensgeschichtliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sein Augenmerk nicht auf Fragen nach »richtigem« oder »falschem«, »korrektem« oder kritikwürdigem Wissen. Vielmehr wird gefragt, wann ein bestimmtes Wissen über Afrika produziert und wie damit umgegangen wurde bzw. von wem es als relevant genug eingestuft wurde, um ins Schulbuch aufgenommen zu werden. Dabei dienen zeitgenössische Schulbuchanalysen und Schulbuchkritik auch als Quellen für die Frage nach gesellschaftlich relevantem Wissen und die Rekonstruktion von Aushandlungsprozessen. Eine weitere Abgrenzung zu vorhandenen Studien zu Afrikabildern ist, dass diese meist auf die mediale Repräsentation von Wissen fokussieren. Die Frage, wie Afrikawissen in gesellschaftlichen Prozessen produziert wurde oder welche Akteure an Aushandlungs- und Zirkulationsprozessen afrikabezogenen Wissens beteiligt waren, wurde bisher weitgehend vernachlässigt; ebenso Fragen, wieso sich das Schreiben über Themen nicht ändert, obwohl die Autorinnen oder Autoren problematische Aspekte im Umgang mit bestimmten Themen erkannt haben.[128] Gerade das Zusammenspiel von Produktionspraktiken, gesellschaftlichen Debatten über Afrika und der Schulbuchanalyse steht im Fokus der vorliegenden Arbeit.

Frankfurt am Main: Lang, 2015. Zu Stereotypen, deren Erforschung eine lange Tradition in der Schulbuchbezogenen Forschung hat, s. Eva Matthes, »Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegung und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts«, in: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 231–249.

127 Jule Bönkost, »Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern«, *Eckert. Dossiers* 1 (2020), https://repository.gei.de/handle/11428/314 (26.07.2021).

128 Für den Bereich des Journalismus hat Lutz Mükke eine Analyse der aktuellen Berichterstattung im Kontext der Praktiken der Nachrichtenproduktion zur Diskussion gestellt, Lutz Mükke, *»Journalisten der Finsternis«. Akteure, Strukturen und Potenziale deutscher Afrika-Berichterstattung*, Köln: Harlem, 2009. S. auch den Werkstattbericht der Journalistin Charlotte Wiedemann, *Vom Versuch, nicht weiß zu schreiben. Oder: Wie Journalismus unser Weltbild prägt*, Köln: PapyRossa, 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3 Quellenauswahl und -problematik

Die zugrunde liegenden Quellen können grob in drei Kategorien eingeteilt werden. Erstens Schulbücher und gedruckte Dokumente der Schulbuchproduktion: Zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind Geschichts- und Geografieschulbücher. Da im Zentrum der Arbeit relevantes Wissen über Afrika steht, wurden nur Bücher für die Sekundarstufe I ausgewählt, die von allen Schülerinnen und Schülern durchlaufen wird. Die Auswahl der Bücher wurde von folgenden Aspekten geleitet: Es wurden zentrale Verlage identifiziert, die über lange Zeiträume Schulbücher produziert haben; auch die Verfügbarkeit von Archivmaterial zur Schulbuchproduktion wurde bei der Auswahl berücksichtigt. Daneben wurden Publikationen, die intensiv diskutiert wurden, ausgewählt. Da die Schulbuchproduktion im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand und nicht die Nutzung, wurde keine Auswahl nach Bundesländern vorgenommen, sondern jeweils die Gesamtheit der Geschichts- und Geografieschulbücher der genannten Verlage betrachtet. Die Verlage publizierten in mehrbändigen Schulbuchserien, die über einen langen Zeitraum aufgelegt wurden, sodass Veränderungen nachvollzogen werden können. Der Markt war in England stärker in Bewegung, weshalb der Grundkorpus aus weniger Verlagen besteht, um zusätzlich relevante Einzelpublikationen aufzunehmen.

Als wichtige Dokumente der Schulbuchproduktion wurde darüber hinaus eine Auswahl von Lehrplänen und *Exam Board Syllabi* bzw. *Exam Papers* analysiert. So wurden für die Bundesrepublik Deutschland die Lehrpläne von Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen als größte Bundesländer und somit wichtige Orientierung für die Verlage ausgewählt; ergänzt wurden diese um weitere Lehrpläne, sollten diese im Produktionsprozess diskutiert worden sein. Bei den Exam Boards konnten das Oxford and Cambridge School Examination Board sowie das University of Cambridge Local Examinations Syndicate durchgängig einbezogen werden, ergänzt wurden ausgewählte Boards, deren Materialien verfügbar waren, sowie für die 1990er Jahre die *National Curricula.* Daneben wurden weitere gedruckte Dokumente der Schulbuchproduktion einbezogen (Schulbuchanalysen, Zeitschriften für Lehrkräfte etc.).

Afrikawissen bezieht sich in dieser Arbeit nicht auf die Gesamtheit des über Afrika vermittelten Wissens – v. a. für den Geografiebereich wäre diese Breite nicht möglich gewesen. Ein umfangreicher Blick in die Produktion war aber notwendig, um das Spektrum der Produktionspraktiken abzudecken. Im Folgenden wurde Afrikawissen anhand von zwei Faktoren eingegrenzt: inwieweit die jeweiligen Themen in Schulbüchern behandelt und inwieweit sie intensiv gesellschaftlich diskutiert wurden. Es wurde sich daher auf Kapitel begrenzt, in denen die Kolonisierung Afrikas ab dem 19. Jahrhundert, die Dekolonisierung und die Entwicklungspolitik behandelt wurden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zweitens Archivmaterial: Um die Praktiken der Produktion zu analysieren, wurde in Archivbeständen der Schulbuchverlage recherchiert; dabei wurde exemplarisch vorgegangen, wobei angemerkt werden muss, dass die Bestände der Verlage in Bezug auf Dichte und Zugänglichkeit der Überlieferung sehr heterogen sind.[129] Für die Bundesrepublik Deutschland konnte sehr umfangreiches Material für die Publikationen von Westermann und Buchner eingesehen werden. Ergänzt werden konnten weniger detaillierte Überlieferungen vom Bayerischen Schulbuchverlag, von Dümmler und vom pädagogischen Verlag Schwann. Das Firmenarchiv von Klett hielt, laut Aussagen der zuständigen Mitarbeiterin, keine Unterlagen vor, die für die Fragestellung dieser Arbeit relevant waren.[130] Der Verlag konnte aber durch Archivmaterial der Nachlässe von Gerhard Bonwetsch und Karl Krüger, Schulbuchautoren zunächst beim Lehrmittelverlag und anschließend bei Klett, sowie die Privatarchive von Peter Alter und Guiskard Eck einbezogen werden. Auf diese Weise konnten, ohne Zugang zum Verlagsarchiv, die Produktionsprozesse des Lehrmittelverlags bzw. des Klettverlags berücksichtigt werden. Ebenso gewährten die Schulbuchautoren Ambros Brukker und Hans M. Gerst Einblick in ihr Privatarchiv. Für England bietet v. a. das Archive of British Publishing and Printing der University of Reading aufschlussreiches Material zu Schulbuchverlagen (Verlage Bell, Allen & Unwin, Longman und Heinemann). Darüber hinaus wurde großzügig Zugang zu den umfangreichen Beständen der Oxford University Press gewährt und weitere kleine Bestände von Penguin, London University Press, Dent und Nelson wurden eingesehen. Auch für England konnten zudem private Bestände eingesehen werden: So wurde durch Materialien von Tessa Hosking, Scott Harrison und John Hamer die wichtige Schulbuchserie *History in the Making* von Macmillan rekonstruierbar. Auf diese Weise konnten Archivbestände von 16 Verlagen in die Untersuchung einbezogen werden.[131]

Darüber hinaus wurden Archivbestände staatlicher und nicht staatlicher Akteure im Bildungsbereich einbezogen, z. B. vom englischen Bildungsministerium bzw. den Kultusministerien Bayern, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg, Bremen und Berlin. Für die Bundesrepublik Deutschland waren besonders Unterlagen zur Schulbuchzulassung aufschlussreich.[132]

129 Müller, *British and German Textbook Publishers.*

130 So die Auskunft per E-Mail und Telefon.

131 Ein Überblick der zitierten Akten befindet sich im Anhang. Die Archive von Dent oder Nelson wurden z. B. eingesehen, waren aber nur allgemein für die Praktiken der Schulbuchproduktion aufschlussreich und wurden daher nicht zitiert.

132 Die Gutachten wurden sehr unterschiedlich archiviert. Durchgängig konnten Gutachten aus Bayern, Hessen und Baden-Württemberg eingesehen werden. Bei den anderen Bundesländern sind die Bestände der Ministerien teilweise extrem lückenhaft. Das konnte mit Archiven der Verlage oder Autoren ausgeglichen werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Für die Bundesrepublik Deutschland wurde auch Material der Ständigen Konferenz der Kultusministerien (KMK), des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) eingesehen. Vonseiten der Interessenvertretungen oder anderer Akteure der bildungspolitischen Diskussion konnten Unterlagen des Georg-Eckert-Instituts (GEI), des Instituts für Sozialforschung und *Lernbuch Namibia* (Universität Bremen) sowie das Privatarchiv von Siegfried Pater bezüglich der Unterlagen zur Schulbildungsgruppe des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) eingesehen werden. Für England wurden Archivunterlagen verschiedener Exam Boards herangezogen (Archive: Oxford, Cambridge, London). Bei den Interessenvertretungen wurden verschiedene Archive bezüglich der League of Coloured Peoples gesichtet. Außerdem konnten Materialien des BASA-Archivs, der Entwicklungshilfeorganisationen Save the Children und Oxfam sowie des Colonial Office und des Ministry of Overseas Development inklusive seiner Nachfolgeorganisationen genutzt werden.[133] Daneben wurde für die internationale Debatte um *Development Education* auch auf Akten der Food and Agriculture Organisation of the United Nations (FAO) zurückgegriffen.

Drittens Expertengespräche: Das Archivmaterial gewährt einen sehr guten Einblick in die Schulbuchproduktion, v. a. für die ersten Jahrzehnte der Untersuchung; für die spätere Zeit wurde die Überlieferung in manchen Verlagen lückenhafter. Daher wurden ergänzend Gespräche mit Schulbuchautoren und Redakteuren aus der Bundesrepublik Deutschland und England geführt. Auch für den Bereich der gesellschaftlichen Debatten wurden ergänzende Expertengespräche geführt.

Die Kombination von Archivmaterialien verschiedener Verlage und der Überlieferung von Kultusbehörden und Interessenvertretungen sowie der Expertengespräche gibt einen umfangreichen Einblick in die Praktiken der Schulbuchproduktion. Allerdings zeigt diese Art von Quellen auch die Grenzen der historischen Analyse der Wissensproduktion auf. Zunächst variieren Umfang und Art der Materialien sowohl innerhalb des Untersuchungszeitraums als auch von Verlag zu Verlag bzw. Schulbuchprojekt zu Schulbuchprojekt. Die Schulbuchproduktion basiert erstens in vielen Aspekten auf informellen Prozessen. Wie später ausgeführt wird, gab es z. B. keine offiziellen Ausschreibungen für Autoren, die die Auswahlkriterien dokumentiert hätten, vielmehr wählten die Redakteure die Autoren entlang ihrer Netzwerke aus. Auf die Frage, wie Schulbuchautoren oder wie neue Schulbuchprojekte angeregt wurden, antworteten die meisten Autoren, dass es sich einfach ergeben habe oder »man sich eben kannte«. Die Analyse des Archivmaterials und der Expertengespräche zeigt, dass dies aber

133 Das Oxfam-Archiv war aufgrund einer laufenden Erschließung nur teilweise einsehbar.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nicht willkürlich erfolgte und trotz teilweise lückenhafter Überlieferung können Praktiken der Rekrutierung abgeleitet werden.

Dieser Punkt weist zweitens auf eine Herausforderung für die Rekonstruktion der Schulbuchproduktion hin: Es handelte sich weitgehend um die alltägliche Arbeit der beteiligten Personen. Das bedeutet für die schriftliche Dokumentation, dass vieles unausgesprochen blieb; für die Erinnerung der Autoren bedeutet dies, dass allgemeine Abläufe der Produktion gut erinnert werden können, aber Spezifika teilweise verloren sind.

Drittens bildet schlichtweg die Überlieferungspraxis eine Grenze. Die Mehrzahl der Verlage hat ihre eigene Geschichte nicht als wichtig genug erachtet, um ein eigenes Archiv aufzubauen oder nach ihrer Schließung Akten an öffentliche Archive abzugeben. Das Ende eines Verlags bedeutete in vielen Fällen auch den Verlust des Verlagsarchivs.[134] Bei den vorhandenen Überlieferungen lag die Dokumentation in den Händen der Redakteure: Gerhard Aengeneyndt vom Lehrmittelverlag/Klett hat ausführlich die Arbeitsschritte der einzelnen Buchproduktion in Rundbriefen dokumentiert; bei Westermann wurden für die *Reise in die Vergangenheit* umfangreiche Produktionsakten angelegt. Zu anderen wichtigen Schulbuchserien sind heute kaum noch Unterlagen einsehbar. Hinzu kommt, dass bei persönlichen Treffen selten Protokolle angefertigt wurden oder – aufgrund der technischen Möglichkeiten – Dokumente an die Beteiligten zum Kommentieren verschickt wurden, ohne dass im Verlag eine Kopie archiviert wurde.

Die meisten Überlieferungen in den Archiven – aber auch in den Erinnerungen der Autoren und Redakteure – gibt es, wenn es zu Konflikten oder Problemen bei der Produktion kam. Für die spätere Rekonstruktion kann es daher als Glücksfall gelten, wenn der Produktionsprozess nicht reibungslos erfolgte. Wobei viertens auch auf die damit verbundenen Probleme hingewiesen werden muss: Negative Zulassungsgutachten führten zu Diskussionen im Autorenteam über die jeweiligen Wissensbestände, aber auch über Kosten bzw. Nutzen von Überarbeitungen und Anpassungen, d. h. auf diese Weise wurden auch Materialien produziert, die den Produktionsprozess reflektierten. Gerade bei Autoren, die von der Redaktion als schwierig angesehen wurden (wie Birkenfeld oder Stembridge), wurden so auch weitere Dokumente über die Arbeitsweise der Autoren angelegt, die wertvolle Einblicke ermöglichen. So aufschlussreich diese Streitfälle für die Analyse der Schulbuchproduktion sein können, so verzerrt sich die Schulbuchproduktion doch in Richtung einer Konfliktgeschichte und in ein Gegeneinander verschiedener Akteure, was einer Vorstellung der gemeinsamen Arbeit an einem Projekt nicht gerecht wird. Es muss daher immer auch gefragt werden, ob es sich um einen Einzelfall handelt

134 Müller, *British and German Textbook Publishers.*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

oder der Streit exemplarisch für die Diskussion zu einem bestimmten Zeitpunkt angesehen werden kann. Wenn ein Gutachter im Zulassungsprozess beispielsweise Wissen über koloniale Gewalt – oder dessen Fehlen – in den 1970er Jahren kritisiert, dann ist dies ein wertvoller Ansatzpunkt für die Analyse. Wenn aber zum selben Schulbuch mehrere Gutachten angefertigt wurden und dies nur von einem Gutachter erwähnt wird, dann kann es nicht einfach stellvertretend für gesellschaftliche Entwicklungen interpretiert werden.

Darüber hinaus müssen auch entsprechende Dokumente der gesellschaftlichen Debatte über Afrikawissen in Schulbüchern eingeordnet werden. So entstand v. a. für die Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von Schulbuchanalysen, deren Ergebnisse zwar jeweils wissenschaftlich fundiert präsentiert wurden, deren Macher sie aber oft als Diskussionsbeitrag verstanden, um Veränderungen in Schulbüchern zu bewirken.

4 Vorgehen und Leitfragen

Vor diesem Hintergrund kann die Leitfrage, wie relevantes Schulbuchwissen produziert wurde, konkretisiert werden. Im Zentrum steht die Frage nach der Aushandlung relevanten Wissens über Afrika am Beispiel der Produktion von Geschichts- und Geografieschulbüchern in der Bundesrepublik Deutschland und in England von Mitte der 1940er bis zur Mitte der 1990er Jahre.

Im ersten Teil der Arbeit wird das Feld der Wissensproduktion vermessen und die Praktiken der Schulbuchproduktion werden vergleichend behandelt. Gefragt wird, welche Akteure unter welchen Bedingungen mit welchen Praktiken relevantes Wissen über Afrika produzierten. Geleitet wird dieser Teil durch die These, dass Schulbücher Produkte von Aushandlungsprozessen sind und nicht einfach »von oben« vorgegebenes Wissen umsetzen. Um dies greifbar zu machen, wird in zwei Schritten vorgegangen. Zunächst werden die Rahmenbedingungen für die Verlage beschrieben, d. h. ökonomische oder politische Fixpunkte, die für eine Schulbuchproduktion beachtet werden mussten. Im zweiten Schritt werden die Praktiken der Produktion untersucht, wobei sich dabei am Produktionsprozess orientiert wird, d. h. zunächst an der Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl, den Praktiken der Schulbuchschreibung und schließlich der Begutachtung und den Zulassungsprozessen.[135] Ziel ist es, die Praktiken der Schulbuchproduktion herauszuarbeiten, die später in Verbindung mit dem Wandel konkreter Wissensbestände gesetzt werden können.

135 Thomas R. Adams und Nicolas Barker, »A New Model for the Study of the Book«, in: Nicolas Barker (Hg.), *A Potencie of Life. Books in Society*, London: British Library, 1993, 5–61.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Im zweiten Teil werden daran anschließend die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um Afrikawissen untersucht. Die Feststellung, dass Schulbücher nicht im luftleeren Raum entstanden, führt dazu, vor der Schulbuchanalyse zu fragen, in welchem diskursiven Feld Schulbücher entstanden. Damit können einerseits Konjunkturen von Afrikawissen analysiert und andererseits kann gefragt werden, welche Akteure mit welchen Praktiken gezielt versuchten, Schulbuchwissen zu beeinflussen. Geleitet wird dieser Teil durch die These, dass Schulbücher und politische Debatten als Ressourcen füreinander dienen. Schulbuchautoren, -redakteure oder auch -gutachter, Lehrplanproduzenten sowie Lehrer und Lehrerinnen sind Teil gesellschaftlicher Debatten. Ein Ausgangspunkt dieser Diskussion ist auch die Annahme, dass die massiven Veränderungen des Afrikawissens mit den unterschiedlichen Akteursgruppen, die von Mitte der 1940er bis Mitte der 1990er an den Debatten teilnahmen, zu erklären sind.

Im dritten Teil wird, auf die beiden ersten Teile aufbauend, eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Schulbücher werden im Folgenden als kulturelle Momentaufnahmen angesehen,[136] d. h. Veränderungen im Schulbuchwissen werden nicht auf einen allgemeinen gesellschaftlichen Wandel zurückgeführt, sondern auf die konkreten Bedingungen ihrer Produktion. An einem ausgewählten Schulbuchsample wird nach einem Wandel des Afrikawissens gefragt. Bei Veränderungen des Schulbuchwissens kann auf die zuvor ausgeführten Praktiken der Schulbuchproduktion zurückgegriffen und exemplarisch herausgearbeitet werden, wie sich die Veränderungen erklären lassen. Darüber hinaus wird die Schulbuchanalyse mit den gesellschaftlichen Debatten und der Schulbuchproduktion verbunden, d. h. in Fällen, in denen es bildungspolitische Initiativen gab, die Schulbuchwissen verändern wollten, oder allgemein intensive gesellschaftliche, afrikabezogene Debatten, kann exemplarisch analysiert werden, wie Autoren darauf reagierten. Da Afrikawissen als Sammelbegriff für afrikabezogenes Wissen zu umfangreich für eine Schulbuchanalyse ist, wird sich mit den analytischen Sonden auf Beispiele konzentriert, die sich einerseits aus den gesellschaftlichen Debatten ableiten und andererseits verschiedene Aspekte von Afrikawissen abdecken: Wissen um die politische und geografische Verortung von Afrika, Wissen um biologische und kulturelle Kategorisierungen von Afrikanerinnen und Afrikanern, Wissen um das vorkoloniale Afrika, Wissen um koloniale Gewalt und Wissen um Entwicklungspolitik.

136 Hierin schließe ich an Michaela Fenske an, die herausarbeitete, dass Enzyklopädien, wie andere Wissensformate auch, »cultural snapshots« seien, »that mirror the conditions of their time and production«. Sie rekonstruiert dazu die Produktion eines speziellen Werks mit Archivmaterial und Interviews. S. Fenske, »The Undoing of an Encyclopedia«, 51.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

II Akteure und Praktiken der Schulbuchproduktion

In diesem Teil der Arbeit wird das Feld der Schulbuchproduktion vermessen und gefragt, welche Akteure mit welchen Praktiken Schulbücher produzierten und welcher Rahmen ihnen dabei gesetzt wurde bzw. welchen sie sich selbst setzten. Mit anderen Worten: Welche *Akteure* produzierten unter welchen *Bedingungen* mit welchen *Praktiken* relevantes Wissen über Afrika? Der Antwort wird sich dabei aus zwei Perspektiven genähert – dem »Feld der Schulbuchproduktion« und den »Praktiken der Wissensproduktion« –, geleitet durch die These, dass die unterschiedlichen Akteure gemeinsam Schulbuchwissen aushandelten bzw. Autoren/Redakteure nicht einfach »von oben« vorgegebenes Wissen umsetzten.

Das Feld der Schulbuchproduktion. In diesem Schritt wird zunächst nach den ökonomischen Rahmenbedingungen gefragt. Wie war der Markt strukturiert und wie differenzierte er sich im Untersuchungszeitraum aus? Wie wurden die Entwicklungen intern diskutiert und Entscheidungen daran ausgerichtet? Das Produkt Schulbuch hob sich von anderen Medien durch die spezifizierte Zielgruppe und den Nutzungszusammenhang ab. Da Verlage den Ort der Wissensproduktion darstellen, ist die Schulbuchproduktion nicht ohne diese Erwägungen verständlich. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass – wie bei anderen Wirtschaftszweigen – die maximale Gewinnoptimierung im Zentrum aller Entscheidungen stehen musste. Grundvoraussetzung von Entscheidungen im Verlag war einerseits, dass die Produkte sich am Markt bewähren sollten, und andererseits, dass die Produktionsabläufe so effizient wie möglich strukturiert waren. Die Frage, welche Wissensbestände dadurch befördert wurden bzw. ob dieses Denken mit den Vorstellungen von Autoren oder anderen Akteuren des Produktionsprozesses im Konflikt stand, wird im Folgenden behandelt. Zunächst bedeutet dies aber, dass Verlage, bevor sie Entscheidungen über neue Schulbuchprojekte, über Neubearbeitungen oder die Einstellung von Nachdrucken

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

trafen, den Schulbuchmarkt kennen mussten. Entscheidungen in Unternehmen basierten jeweils auf der Marktlage bzw. deren Wahrnehmung.[137]

In der Schulbuchforschung wird traditionell der Fokus auf die Beschränkungen der Schulbuchproduktion gelegt. Werden Verlage als Knotenpunkte gesellschaftlicher Wissensproduktion verstanden, beinhalten sie auch eine Mittlerfunktion zwischen verschiedensten Akteuren, die jeweils ein Interesse am Bildungssystem haben. Im zweiten Schritt, »Verlage zwischen Politik und Wissenschaft«, wird daher gefragt, wie mit dem Spannungsverhältnis verschiedener Akteure durch den Verlag umgegangen wird. Gerade in der Politik wird oft auf die Funktion der Bildungssteuerung hingewiesen. Dabei sollen im Folgenden »die Politik« oder »die Wissenschaft« nicht als Blackbox verstanden, sondern es soll differenzierter gefragt werden, welche Akteure mit welchen Praktiken über den Verlag mit der Schulbuchproduktion verbunden waren. Wie versuchten die – oft als politisch bewerteten – Lehrplankommissionen, Schulbuchzulassungen oder die verschiedenen Bildungsministerien, in die Produktion einzugreifen, und wie waren die Schulbuchproduzenten mit Akteuren aus dem Feld der Wissenschaft verbunden?

Neben diesen Beschränkungen der Schulbuchproduktion wird in einem dritten Schritt nach der »Funktion und Rolle des Schulbuchs« gefragt. Schulbücher wurden nicht nur für eine fest definierte Zielgruppe produziert, Schulbuchwissen wurden darüber hinaus von der jeweiligen Gesellschaft auch bestimmte Eigenschaften und Funktionen zugesprochen. Auch wenn sich der Schulkontext in beiden Ländern ähnelte, so zeigt sich, dass Schulbücher nur bis zu einem gewissen Maß ein standardisiertes Medium waren.

Praktiken der Wissensproduktion. Im zweiten Abschnitt wird die Perspektive auf die Bedingungen der Schulbuchproduktion, die Akteure und Praktiken der Wissensproduktion gerichtet. Es wird in drei Schritten, die den Phasen der Schulbuchproduktion entsprechen, vorgegangen. Erstens wird die »Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl« behandelt, d. h. die Zeit von der ersten Idee eines Schulbuchs bis zu ersten Festlegungen hinsichtlich seiner Konzeption und damit verbunden der Autorenauswahl. Dabei geht es auch um die Frage, wer Schulbücher schrieb; wichtiger als die biografischen Hintergründe ist aber die Frage, warum Personen zu Schulbuchautoren wurden und wie sie anschließend Bücher produzierten.

Im zweiten Schritt werden die »Praktiken der Schulbuchschreibung« behandelt, d. h. es geht um die Zusammenstellung des Schulbuchwissens und das Schreiben der Schulbuchtexte. Die Redaktion hatte dabei die Aufgabe des Mittlers und Koordinators, das bedeutet zum einen, dass sie Informationen von

137 Werner Plumpe, »Wie entscheiden Unternehmen?«, in: *Zeitschrift für Unternehmensgeschichte* 61, 2 (2016), 141–159, hier 157.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

externen Akteuren (Lehrplankommissionen, Exam Boards, Ministerien etc.) und Mitgliedern der Schulbuchproduktion (Autoren, Herausgeber, Bildlektoren etc.) sammelte und filterte, welche Informationen jeweils weitergeleitet werden mussten. Zum anderen koordinierte sie auf praktischer Ebene Zeitpläne, Seitenumfänge, Arbeitstreffen oder auch die formale Korrektur der Manuskripte. Die folgende Analyse ist eng an ausgewählten Schulbuchprojekten orientiert und es wird gefragt, welche Rolle die Marktlage, politische Einflussnahmen, die Ausrichtungen neuer Lehrpläne oder *Exam Papers* sowie die technische Entwicklung für die jeweiligen Autoren spielten. Wie gestaltete die Redaktion allgemein die Kommunikation mit den Autoren? Wie wurden Manuskripte lektoriert und bearbeitet? Gab es eine koordinierte Unterrichtserprobung oder einen fachwissenschaftlichen Review-Prozess? Wie wurden Abbildungen oder Quellenmaterial ausgewählt?

Im dritten Schritt wird die externe »Begutachtung« behandelt. Für die Bundesrepublik Deutschland wurde ihre Funktion zwischen Zensur und fachwissenschaftlicher Qualitätssicherung diskutiert, während sie in England nicht existent war.

1 Bundesrepublik Deutschland

1.1 Das Feld der Schulbuchproduktion

1.1.1 Ökonomische Rahmenbedingungen

Nach der staatlich forcierten Konzentration von Schulbuchverlagen im Dritten Reich wurde der Markt nach 1945 reorganisiert: Alte Verlage nahmen ihre Arbeit wieder auf und neue Verlage gründeten sich – der Markt war in ständiger Bewegung. Heute finden sich zwar noch viele traditionsreiche Firmennamen auf den Buchcovern, aber dominiert wird der Markt maßgeblich von drei Verlagen: dem Berliner Cornelsen Verlag, dem Stuttgarter Verlag Klett und der Braunschweiger Westermann Verlagsgruppe.[138] Diese massive Konzentration auf dem Schulbuchmarkt erfolgte allerdings erst in den 1990er Jahren.[139]

138 Damit setzt sich ein Trend seit dem Kaiserreich fort; vgl. Kreusch: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses*, 75. Julia Kreusch, »Der Schulbuchverlag«, in: Ernst Fischer und Stephan Füssel (Hg.), *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*, Berlin: De Gruyter, 2012, 218–240. Georg Jäger, »Der Schulbuchverlag«, in: Georg Jäger (Hg.), *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871–1918*, Berlin: De Gruyter, 2003, 62–102.

139 Die jeweils dahinterstehenden Konzerne sind auch im Vergleich mit anderen Medienhäusern führend. S. »Buchreport der 100 größten Verlage, Stand Mai 2014. The World's 56 Largest Book Publishers«, 2014, in: *Publishers Weekly*, 27. Januar 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Anzahl der Schulbuchverlage auf dem Markt für Geschichtsschulbücher war zwischen 1950/51 und 1990/91 nur leicht rückläufig.[140] Dabei gab es einen festen Kern von ca. acht Verlagen, die durchgängig Geschichtsschulbücher produzierten (Buchner, Diesterweg, Hirschgraben [später im Verbund mit Cornelsen], Klett, Oldenbourg, Schöningh, Schroedel und Westermann). Einige dieser Schulbuchverlage kooperierten v. a. seit den 1970er Jahren. Daneben gab es Verlage, die in die Konkurrenz um den Geschichtsschulbuchmarkt eintraten oder wieder herausfielen, bzw. Verlage, die nur über einen kurzen Zeitraum in diesem Marktsegment aktiv waren. Neuproduktionen beanspruchten ebenfalls ein Stück vom fest begrenzten Markt und versuchten sich gegen etablierte Serien durchzusetzen. Über Marktanteile der einzelnen Verlage oder die Aufteilung des Markts in verschiedene Schulformen und Bundesländer lassen sich aber kaum Aussagen treffen, da die Verlage ihre Auflagenzahlen nicht veröffentlichten.

Der Markt für Schulbücher kann aus zwei Perspektiven differenziert werden: nach den Teilmärkten der Bundesländer oder der Schulformen, die jeweils über Lehrpläne und Zulassungsverfahren reguliert wurden. Für die erste Generation von Schulbüchern zählt diese Differenzierung nur bedingt, da Schulen v. a. schnell mit Büchern versorgt werden mussten. Spätere Werke hatten meist zwei Ausgaben mit leicht variierenden Inhalten und ab den 1970er Jahren wurden zunehmend regionale Ausgaben produziert.[141] Der Markt für die Sek. I differenzierte sich innerhalb des Untersuchungszeitraums aus. War zunächst noch von höherem und niedrigem Niveau die Rede (Gymnasium und Volksschule), wurde zunehmend eine Dreiteilung von Haupt-, Realschulen und Gymnasien relevant.

Die Konkurrenzsituation führte dazu, dass die Verlage die Produkte der anderen Verlage verfolgten und einschätzten, inwieweit diese als Konkurrenz angesehen werden konnten. Als Informationsquellen über die Unterrichtspraxis und den Schulbuchmarkt hatten die Verlage maßgeblich zwei Möglichkeiten: erstens das Feedback der Vertreter, die in Kontakt zu den Schulen standen,[142] und

140 1950/51 waren es 20, 1960/61 19, 1970/71 17 und 1980/81 und 1990/91 jeweils 13 Verlage. Die Auswertung basiert auf den Beständen von Geschichtsschulbüchern im GEI.

141 Das Werk *Wege der Völker* (Wuessing) steht für Schulbücher der ersten Generation, die für alle Schularten in allen Bundesländern genutzt werden konnten. Zur Regionalisierung: Hug leitete aus einer Bundesausgabe *Geschichtliche Weltkunde* (Diesterweg) regionale Ausgaben ab; Kletts *Lebendige Geschichte* wurde in den 1980er Jahren als Ausgabe für RLP produziert und kurze Zeit später für NDS umgearbeitet. Für Westermanns Traditionsserie *Reise in die Vergangenheit* wurde ebenfalls in den 1980er Jahren – unter zunehmendem Konkurrenzdruck – entschieden, parallele Regionalausgaben zu produzieren. Protokoll 13. 04. 1988 von der Besprechung vom 18. 03. 1988 über die Abwicklung laufender und künftiger Projekte im Zusammenhang »Reise«, WUA 5/202.

142 Berichte der Außendienstmitarbeiter bilden ihre Einschätzung des Markts für den Verlag ab. So z. B. berichtete ein Vertreter Mitte der 1960er Jahre an Buchner, dass Diesterwegs Ver-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zweitens diskutierten die Redakteure mit ausgewählten Autoren über Entwicklungen auf dem Schulbuchmarkt, die aus der Perspektive der Unterrichtspraxis, der didaktischen oder fachwissenschaftlichen Diskussion sowie vonseiten der Lehrplankommissionen oder Schulbuchzulassung den Schulbuchmarkt kommentierten.[143]

Neben diesen privatwirtschaftlichen Verlagen gab es auch Produktionen, an denen der Staat beteiligt war bzw. für die öffentliche Mittel zur Produktion von Unterrichtsmaterialien beigesteuert wurden. Dies soll knapp an zwei Beispielen skizziert werden. 1946 rief die US-amerikanische Militärregierung den Bayerischen Schulbuchverlag in München als Staatsverlag (BSV) ins Leben. Dieser stand in Konkurrenz zu privatwirtschaftlich agierenden Verlagen; eine Konstellation, die private Verlage in der Nachkriegszeit stark kritisierten.[144] Sie wollten die Möglichkeit eines staatlich bevorzugten Konkurrenten im Keim ersticken. Im Vorfeld einer Debatte im bayerischen Landtag über die Finanzierung des Verlags veröffentlichte die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverlage im Dezember 1949 eine Stellungnahme, dass der freie Schulbuchmarkt durch den bayerischen Staatsverlag gefährdet sei – es positionierten sich v. a. vier bayerische Schulbuchverlage.[145] Sie argumentierten u. a. auch gegen eine indirekte Bevorzugung des BSV: Einerseits würde die Bezeichnung »Staatsverlag« auch eine Bevorzugung dieser Produkte bei Lehrkräften und Schulen bewirken. Andererseits kritisierten sie, dass es eine – zumindest unbewusste – Bevorzugung des BSV im Ministerium gegeben habe. Die öffentliche Kritik führte dazu, dass der BSV 1953 privatisiert wurde.[146]

---

treter behaupten würden, dass Buchners Werk nicht rechtzeitig auf den Markt kommen würde (Buchner an Diesterweg 14. 10. 1966, Antwort, 19. 10. 1966, BWA F28/85). Bei Klett wurden solche Informationen an die Autoren zurückgespielt. S. Brief Liepelt, Büro Rhein-Main, 10. 01. 1962, NL Krüger 8.

143 Verlage beobachteten sich gegenseitig; z. B. schrieb Grünke (Buchner) an die Autoren Engl und Krick, dass man bemerkt habe, dass Diesterweg derzeit stark an bayerischen Schulen werbe, deren Geschichtsband 3 wohl kurz vor der Fertigstellung sei. Grünke an Engl 27. 11. 1964, BWA F 28/87. Birkenfeld und sein Redakteur identifizierten 1988 Konkurrenzwerke zu ihrem Hauptschulgeschichtsbuch (*Reise*). Brief an Birkenfeld 27. 10. 1988, WUA 5/202.

144 »Private Verlage fühlen sich bedroht. Vorwürfe gegen den staatlichen Bayerischen Schulbuchverlag«, in: *Neue Zeitung,* 23. November 1949. »Staatliche Regie-Schulbücher«, in: *Die Zeit*, 19. Februar 1953.

145 Buchner, Franz Ehrenwirt, Kösel und Oldenbourg; s. *Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger der Bundesrepublik: Staatsverlag oder Privatverlag. Eine Antwort auf die Denkschrift des Bayerischen Schulbuchverlages vom Februar 1950*, April 1950, Staatsarchiv Bremen 4,111/5-1117. Die Bayerischen Schulbuchverleger: *Einige grundsätzliche Bemerkungen zur Existenz, Arbeitsweise und Rentabilität des staatlichen Bayerischen Schulbuchverlags*, 12. 12. 1951, BWA F28/149.

146 Die Debatte wurde stark emotional geführt. So schreiben die Schulbuchverlage, dass es nach der NS-Zeit nur noch in der Sowjetzone und in Bayern Staatsschulbuchverlage gebe. Vgl. auch *Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft Schulbuchverleger der Bundesrepublik.* Im Un-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Neben dem BSV gab es eine weitere staatliche Institution, die Unterrichtsmaterialien publizierte: die Bundeszentrale für Heimatdienst (BZH) bzw. die spätere Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) sowie die jeweiligen Landesanstalten. Die BpB produzierte keine Schulbücher im traditionellen Sinn, sondern ergänzendes Material – ihre wichtigste Publikation waren die *Informationen zur politischen Bildung.* Sie erscheinen seit 1952 zu ausgewählten Themenbereichen und mit einem politischen Auftrag, allerdings ohne direkte Kontrolle oder Koordinierung der Inhalte. Es ist aufschlussreich, dass die Produktion der »Informationen« in Teilen sehr ähnlich der Produktion von Schulbüchern gestaltet war und in den eingesehenen Akten kein direkter politischer Druck bei der Produktion von Afrikawissen sichtbar ist. Anders als der BSV wurde die BpB von anderen Verlagen nicht in dieser Form als Konkurrent wahrgenommen.[147]

1.1.2 Verlage zwischen Politik und Wissenschaft

In der Bundesrepublik wurden drei Faktoren als staatliche Rahmensetzung für die Schulbuchproduktion angeführt: die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK), Lehrpläne und Zulassungsverfahren.

Die KMK wurde 1948 als koordinierendes Gremium der Kultusministerien gegründet. Sie kann v. a. als Diskussionsforum gesehen werden, da ihre Empfehlungen und Berichte keine Verpflichtung für die Verlage darstellten – um verbindlich zu werden, mussten die Beschlüsse jeweils durch die Kultusministerien übersetzt werden. Die KMK ist für die Leitfrage dieser Arbeit relevant, da sie Lehrinhalte kanonisierte; d. h. es fanden Diskussionen statt, welche Themen in welchen Klassen behandelt werden sollten. Diese Richtlinien blieben aber im Untersuchungszeitraum sehr grob. Fragen des Afrikawissens bildeten keinen Arbeitsschwerpunkt der KMK.

Die Kultusministerien der Länder sind zentrale Institutionen, wenn es um die Frage schulischen Wissens geht. Sie setzten zum einen Vorgaben zur Strukturierung des Bildungssystems (Einteilung in Schulformen und Stundentafeln) und zum anderen gaben sie die Lehrinhalte in Form von Lehrplänen vor.[148]

tersuchungszeitraum kann aus den eingesehenen Akten eine direkte Einflussnahme auf die Schulbuchinhalte abgeleitet werden.

147 Für einen Fall politischer Einflussnahme s. Gudrun Hentges, *Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, Kap III.4. Vgl. auch geplante, aber nicht produzierte Hefte, BArch B 168/964.

148 In der Regel übertrugen die Kultusministerien den Auftrag zur Lehrplanerstellung an entsprechende Fachkommissionen – dabei kann aus heutiger Sicht nur noch bedingt ermittelt werden, wer hieran mitarbeitete. Joachim Rohlfes, »Lehrpläne/Richtlinien/Curricula«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1997), 555–562, hier 557. Jürgen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Lehrpläne sollten als verbindliche – da durch die Schulbuchzulassung kontrollierte – Steuerungs- und Planungsdokumente dienen. Dabei muss unterschieden werden, *was* gesteuert werden sollte. Für die spätere Schulbuchanalyse sind hier v. a. zwei Aspekte zu betonen: Erstens strukturierten die Lehrpläne den Unterricht. Sie gaben vor, ob es eine chronologische oder regionale Vorgehensweise geben sollte und verteilten somit die Epochen bzw. Regionen auf verschiedene Schulstufen. Dieser Aspekt war entscheidend für die Schulbuchproduktion, weil die Bücher entsprechend zugeschnitten werden mussten. Zweitens und eng damit verbunden gaben sie einen Stoffplan vor, der das schulische Wissen kanonisierte, indem sie den Stoff definierten, der *mindestens* durchgenommen werden musste. Der Lehrplan diente hier als Stichwortgeber, denn aufgrund des begrenzten Platzes gab er kaum weiterführende Informationen: So findet sich zwar im Untersuchungszeitraum durchgängig das Stichwort »Imperialismus«, das aber v. a. am Anfang des Untersuchungszeitraums nur mit zwei oder drei weiteren Namen, Ereignissen oder Prozessen ausgeführt wurde. Es blieb den Schulbuchautoren und in der Folge den Lehrkräften überlassen, diese Vorgaben zu interpretieren und auszuführen.

In der Bundesrepublik Deutschland gab es innerhalb des Untersuchungszeitraums eine Zulassungspflicht für Schulbücher.[149] Die zentrale Frage für die Praktik der Schulbuchzulassung lautet zunächst, welche Bücher unter diese Regelungen fallen: In einer ersten bundesweiten Erhebung von 1954 ist bei allen Bundesländern vermerkt, dass »Lehrbücher« geprüft werden sollen; bis Ende der 1960er Jahre ändert sich die Sprachregelung insofern, als dann »Schulbücher« einer Zulassungspflicht unterliegen würden.[150] Für diese Arbeit bedeutet dies, dass Neuauflagen für Geschichte und Geografie zur Genehmigung vorgelegt wurden. Ergänzende Materialien unterlagen nur zeitweise dieser Regelung.[151]

Bennack, »Der Lehrplan der Volks- und Hauptschule in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 – aufgezeigt am Beispiel Nordrhein-Westfalen«, in: Rudolf W. Keck und Christian Ritzi (Hg.), *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000, 317–341, hier 320.

149 Michael Sauer, »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 144–156. Georg Stöber, »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert. Beiträge* 3 (2012).

150 Soweit nicht anders vermerkt, stammen die folgenden Daten aus einer Erhebung von 1954 (*Die Schullehrbuchprüfung in den Ländern der Bundesrepublik. Zusammenstellung der Rundfrage des Niedersächsischen Kultusministeriums in Hannover* [wahrscheinlich 1954], Staatsarchiv Bremen 4,111/5-176), aus einer Umfrage der KMK von 1958 (im Rahmen einer Erhebung für die XXII. Internationale Erziehungskonferenz 1959, BArch B 304/2383) und einer Synopse, die 1969 von der KMK zusammengestellt wurde (*Synopse der Schulbuchzulassung*, Nds 400 Acc. 12/81 NR. 612, Blatt 44–49, Parallelüberlieferung BArch B 304/3186).

151 Trotzdem sandten Verlage auch ergänzende Materialien ein; möglicherweise um durch die Zulassung die Verkaufszahlen zu erhöhen: Westermann schickte z. B. *Entwicklungsländer*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das Zulassungsverfahren wurde von einer Diskussion über seine Notwendigkeit begleitet, die sich bis heute fortsetzt.[152] Die Diskutanten einte einerseits, dass sie Beteiligte des Prozesses waren und als Autoren, Herausgeber oder Ministerialbeamte eigene Interessen verfolgten. Andererseits sprachen sie dem Verfahren – im Positiven oder Negativen – einen großen Einfluss auf die Schulbuchproduktion zu. Die Argumente änderten sich im Verlauf der Zeit kaum und bewegten sich zwischen den Extremen der Zensur und der Qualitätssicherung. So wandte sich im Frühjahr 1954 die Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger über die KMK an die jeweiligen Kultusminister und kritisierte u. a. eine große Zeitverzögerung sowie fehlende einheitliche Bewertungskriterien, eine Überbetonung lokaler Gesichtspunkte etc. Das autoritative Verfahren sei bevormundend und der Prozess nehme der Lehrkraft die individuelle Entscheidungsmöglichkeit. Die Arbeitsgemeinschaft plädierte für eine Verlagerung der Verantwortung auf die Schulen und schreckte auch vor drastischen Vorwürfen der Zensur und der Gefahr für die Lehr- und Meinungsfreiheit nicht zurück. Die Verlage forderten daher »aus der Würde und der Verantwortung ihres Berufes heraus die volle Freiheit verlegerischen Handelns«.[153] Trotz dieser

und Entwicklungspolitik (Storkebaum) an das bayerische Kultusministerium. Dies nahm es aber anschließend in die Empfehlungen im Amtsblatt auf, 17. 12. 1974, 14. 01. 1974, BayHStA München 6371. In Stuttgart reichte der BSV sein *Lernprogramm Entwicklungshilfe im Sudan* 1973 ein und führte im Anschreiben sogar auf, dass ihnen bewusst sei, dass es nicht genehmigungspflichtig sei – aber man wollte trotzdem das Ministerium darüber informieren. BSV-KM 27. 09. 1973, HStA Stuttgart EA3/609, Bd 1, Vorgang 1–59, Bü 683. Zuvor hatte er sich in München bemüht. Vorgang BSV-KM München 1971, BayHStA 63835. In Bremen bemühte sich der Kontakt-Verlag 1963 darum, dass die Serie *Asien und Afrika aus erster Hand* zumindest im Amtsblatt angekündigt werden würde. Brief vom Ausschuss an den Senator für Bildungswesen, 03. 11. 1963, Staatsarchiv Bremen 4,11/5-208.

152 Für öffentliche Beiträge s. v. a. die Diskussion in der Zeitschrift des Schulbuchverbands *Blickpunkt Schulbuch*; für spätere Beiträge v. a. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, bes.: 49, 3 (1998).

153 Für die folgende Argumentation s. Abschrift Schöneberg, erster Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft der Schulbuchverleger, an den Präsidenten der KMK, 03. 02. 1954, inkl. Anlage mit ausführlicher Diskussion, Bremer Staatsarchiv 4,111/5-176. Exemplarisch für den Diskussionsstand am Ende des Untersuchungszeitraums steht *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), bes. Joachim Rohlfes, »Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten«, ebd., 157–164. Peer Frieß, »Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte«, ebd., 180–186. Herbert Knepper, »Scheingegensätze im Dienst interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes«, ebd., 175–179. Christoph Stillemunkes, »Die Schulbuchzulassung. Qualitätssicherung und Serviceleistung«, ebd., 165–175, s. auch Rainer Bendick, »Staatlich kontrollierte Schulbuchzulassung. Ein Beitrag zur ›Qualitätssicherung‹ der Lehrwerke oder ein Reflex auf spezifisch deutsche Erfahrung«, ebd., 754–760. Die Diskussion ist davon geprägt, dass zwar die Praktiken der Schulbuchzulassung intensiv kritisiert wurden, aber die Gutachten selbst nur in Form persönlicher Anekdoten eine Rolle spielten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Fundamentalkritik gab es im Untersuchungszeitraum ein stabiles System der Schulbuchbegutachtung, dessen Praktiken sich nur graduell veränderten.

Zwar wird in der entsprechenden Forschungsliteratur beschrieben, dass Schulbücher zwischen Politik, Wissenschaft und Unterrichtspraxis entstehen, aber die Faktoren unterscheiden sich deutlich. Während wie beschrieben »die Politik« durch Lehrpläne und Zulassungsverfahren fester Bestandteil der Praktiken der Produktion war, gestaltete sich die Verbindung zur Wissenschaft offener. Verlage und Schulbuchautoren waren zwar durch die Zulassungsverfahren verpflichtet und hatten auch den eigenen Anspruch, neueste wissenschaftliche Erkenntnisse schülergerecht zu vermitteln. Aber Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker oder entsprechende Institutionen hatten keine fest etablierte Rolle in der Schulbuchproduktion, vielmehr lag ihre Einbindung in den Händen der einzelnen Lektoren und Autoren.

Vonseiten der Wissenschaft gab es in der Bundesrepublik allerdings für das Feld der Schulbuchforschung Bestrebungen, auf die Schulbuchproduktion einzuwirken.[154] Das heutige Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) und sein Vorläufer etablierten sich als Zentren für Schulbuchforschung und bündelten verschiedene Aktivitäten. Es koordinierte verschiedene Schulbuchkommissionen, war Ansprechpartner für Schulbuchprojekte aller Art und gab ab Ende der 1970er Jahre die Zeitschrift »Internationale Schulbuchforschung« heraus.[155] Veröffentlichte Forschungsarbeiten und -projekte oder Empfehlungen richteten sich teilweise explizit an Schulbuchverlage und Autoren. Die Schulbuchkommissionen bezogen dabei auch Verlagsmitarbeiter als Experten für verschiedene Themenbereiche ein.[156] Als weiteres Zentrum wurde 1977 das Duisburger Institut für Schulbuchforschung gegründet, das 1991 wieder aufgelöst wurde. Das Institut, geprägt durch Horst E. Schallenberger und Gerd Stein, fokussierte stärker auf gegenwartsbezogene Schulbuchprobleme und gab praktische Hinweise zur Verbesserung von Schulbüchern.[157]

154 Ein Überblick in Schönemann und Thünemann, *Schulbucharbeit*, 21–48.

155 Eckhardt Fuchs, Steffen Sammler und Kathrin Henne, *Zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2016. Ursula Becher und Rainer Riemenschneider (Hg.), *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, Hannover: Hahn, 2000. Die Zeitschrift *Internationale Schulbuchforschung* erschien ab 1979. Als weitere relevante Zeitschrift s. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (GWU).

156 So war Schröder (Westermann) z. B. in die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission involviert; auch Schulbuchautoren nahmen mitunter an Konferenzen der Kommissionen teil.

157 Es brachte z. B. die Reihe *Zur Sache Schulbuch* (1973–1978) heraus.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

1.1.3 Funktion und Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft

Dem Geschichtsschulbuch – und auch anderen Schulbüchern – wurde in der Bundesrepublik traditionell ein hoher Stellenwert zugesprochen. Regelmäßig erschienen Artikel, die fragten, ob es (noch) das Leitmedium sei, und feststellten, dass das Schulbuch ein »Massenmedium« sei, in dem sich hegemoniale Diskurse spiegelten. Diese Aussagen basierten auf zwei Argumenten: Erstens sei das Geschichts- oder Geografieschulbuch das am weitesten verbreitete Medium für die Schule; je Klassenstufe und Fach wurde ein Schulbuch produziert und es stand den Lernenden für den Unterricht – für die Dauer eines Schuljahrs geliehen oder gekauft – zur Verfügung.[158] Zweitens mussten sich Schulbücher an staatlichen Lehrplänen orientieren und durchliefen ein Zulassungsverfahren. Diese spezielle Prüfung und Legitimation bestärkte einen Ruf von besonders »objektivem« oder »gesichertem« Wissen, das durch sie vermittelt werde.[159] Aus dieser Zuschreibung wurde teilweise eine besondere Prägekraft des Schulbuchwissens abgeleitet. Dabei muss allerdings gefragt werden, welches Wissen Schulbücher vermitteln sollten.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich die Struktur der Geschichts- sowie Geografieschulbücher im Untersuchungszeitraum stark veränderte: Aus den Lesebüchern der frühen 1950er Jahre entwickelten sich in den 1960er Jahren Lern- und Arbeitsbücher. Diese basierten auf einer stärkeren Hinwendung zu den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern; außerdem ging es darum, Geschichte »interessant« darzustellen.[160] Eine Folge hiervon war, dass die Schul-

158 Weitere Punkte: Die Nutzung in staatlichen Schulen, die Nutzung in einem »besonders aufnahmefähigen Alter«, die teilweise »autoritäre Stimme« der Schulbuchtexte etc. S. u. a. auch Wolfgang Jacobmeyer, »Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26, 1/2 (1998), 35–37. Es ist nicht möglich, mit statistischen Erhebungen/Umfragen ein zusammenhängendes Bild der Schulbuchnutzung zu zeichnen, da nur punktuelle Studien vorliegen: Hug schrieb, dass das Schulbuch »noch immer das dominante Medium [sei]; es entscheidet häufig de facto darüber, wie verwirklicht wird, dass Lehrpläne de iure bestimmen«. Wolfgang Hug, »Schulbuch«, in: Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf: Schwann, 1979, 218–223. An anderer Stelle beschreibt er das Schulbuch als das »mit Abstand […] wichtigste Unterrichtsmedium« des Fachs Geschichte und führte Mitte der 1970er Jahre eine Studie durch, in der 80 Prozent der Geschichtslehrer das Schulbuch häufig im Unterricht verwenden. Wolfgang Hug, »Das Schulgeschichtsbuch in der Unterrichtspraxis«, in: *GD* 1 (1977), 64–74, hier 64. Selbst mit dem Aufkommen weiterer Medien im Geschichtsunterricht sehen heute verschiedene Didaktiker das Geschichtsschulbuch noch als »Leitmedium« des Unterrichts. Für die Diskussion hierzu s. Schönemann und Thünemann: *Schulbucharbeit*, 9–20.

159 Hierzu u. a. Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen?«.

160 Der Autor Lucas drückte es folgendermaßen aus: »Und nicht nur die Mehrzahl unserer Geschichtsbücher verfällt in geringerem oder stärkerem Maße diesem Irrtum vermeidlicher Vereinfachung, sondern auch viele Lehrer, die auf Lehrbücher angewiesen sind oder – sit venia verbo – durch Geschichtsstudien vom Gymnasium aufwärts ›verdorben‹, gehen diesen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bücher sich in Auswahl und Repräsentation der Wissensbestände zunehmend auseinanderentwickelten. Während die Geschichtsschulbücher durchgängig einem chronologischen Vorgehen verpflichtet blieben, brachen die Geografiebücher das regionale Vorgehen zugunsten einer thematischen Einteilung auf. Dabei blieben aber die übergeordneten Themen – auch aufgrund von Lehrplänen und Zulassungsverfahren – ähnlich, während die Bücher sich innerhalb dieses Rahmens differenzierten.

Trotz besonderer Verfügbarkeit und Prüfung muss gefragt werden, welche Wissensbestände vermittelt werden sollten. Die Autoren beantworten dies oft in ihren Vorworten. Der Wandel vom Lese- zum Lern- und Arbeitsbuch veränderte nicht nur die Wissensform, sondern auch die Bewertung der Wissensbestände. In frühen Werken wurde oft ein »umfassender« und »neutraler« Überblick angestrebt. Steinbügl leitete in den frühen 1960er Jahren sein Werk wie folgt ein: »Hier ging es darum, das vielfältige, die ganze Welt umspannende Geschehen einer objektiven Betrachtung zu unterziehen und das Wesentliche und Weiterwirkende in einer für den jungen Menschen überschaubaren, einprägsamen Form darzubieten.« Wenngleich Steinbügel »Objektivität« anstrebte, verwies er auch darauf, dass er eine Auswahl getroffen habe.[161] Auch Autoren der ersten Schulbücher der Bundesrepublik Deutschland gingen schon offensiv mit der »erdrückenden Stofffülle« um und umschrieben ihre Strategie mit »Mut zur Lücke« oder »Inselbildung«. Ebenso reflektierten sie, dass sie schülergerecht schreiben mussten: »Manche lückenhafte, ›simplifizierte‹ Formulierung muß für diese Altersstufe der Schüler in Kauf genommen werden.« Dabei sprachen sie Lehrkräften eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Lehrinhalte zu und verstanden das Schulbuch als Angebot.[162] Je stärker Schulbuchautoren sich an den Lernenden orientierten und sich Arbeitsbücher durchsetzten, desto stärker wurden die Aspekte der Auswahl von Wissensbeständen betont, wurden die Geschichtsdarstellungen differenzierter und weniger »autoritär«.

Weg des Zusammendrängens und Destillierens historischer Urteile, die sie dann ihren Schülern vortragen. Kein Wunder, daß der Geschichtsunterricht die Mehrzahl seiner Opfer desinteressiert und unbefriedigt läßt.« S. Friedrich J. Lucas, »Zur Geschichtsdarstellung im Unterricht«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 16 (1965), 287–288.

161 »Oft war es schwierig, aus der Fülle des vorhandenen Quellenmaterials das besonders Charakteristische und Bedeutungsvolle auszuwählen. Manches wurde weggelassen, um den Rahmen des Lehrbuches nicht zu sprengen.« *Geschichte der Neusten Zeit,* Steinbügl, BSV, 1962, 5.

162 So z. B.: »Freilich die Entscheidung darüber, wo beim jeweiligen Unterricht die Möglichkeiten zur Stoffverkürzung liegen, kann nicht das Lehrbuch treffen, sondern sie muß dem Lehrer vorbehalten bleiben.« Vorwort, in: *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, o. S. S. auch »Dem Lehrer bleibt die Freiheit, Abschnitte auszuwählen, die er selbst ausführlich darstellen und mit Anschauung füllen will.« *Grundzüge der Geschichte von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart*, Kaier, Diesterweg, 1964, o. S.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

In der *Geschichtlichen Weltkunde*, einem der ersten Werke, die die Lernzielorientierung im Geschichtsunterricht umsetzten, hob der Autor hervor, dass »kritisch« mit der präsentierten Geschichte umgegangen werden soll. Das Buch sollte

> dazu anregen und befähigen, immer wieder Fragen an die Geschichte zu stellen und sich mit einschichtigen Erklärungen nicht zufrieden zu geben. Aussagen über die Vergangenheit sind unvollkommen, veränderbar und ergänzungsbedürftig, vor allem dann, wenn die Vergangenheit so kurz zurückliegt und die Gegenwart unmittelbar beeinflußt. In der jüngsten Geschichte kann der junge Mensch selbst den Übergang von der Gegenwart in die Geschichte sowie das Wechselspiel, das bei wichtigen Entscheidungen zwischen Bedingungen und Offenheit besteht, als Zeitgenosse miterleben.[163]

Später heißt es über den Verfassertext, dass dieser »informiert und versucht zu erklären; er enthält aber auch Meinungen und Urteile, die zur eigenen Stellungnahme veranlassen.« Somit bewegten Autoren sich in einem Spannungsfeld von einer durch die Produktionsbedingungen und den Nutzungskontext zugesprochenen Objektivität und einem offenen Umgehen mit der Tatsache, dass sie Schulbuchwissen kontextabhängig auswählten, schülergerecht aufbereiteten und somit eher ein Angebot zur Wissensvermittlung machten.[164]

1.2 Praktiken der Wissensproduktion

Der Zweite Weltkrieg bedeutete für die Schulbuchproduktion in den Verlagen einen beträchtlichen Einschnitt. Vorhandenen Schulbüchern wurde von den Besatzungsmächten nach Kriegsende die Zulassung entzogen und es war das Ziel, schnellstmöglich neue Schulbücher auf den Markt zu bringen. Unter dem Eindruck des Zweiten Weltkriegs wurden die Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts und somit auch die Produktion eines »neuen Geschichtsbuchs« diskutiert.[165] Im Zentrum der Diskussion standen Argumente für eine Abkehr vom

163 Hug, *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, V.

164 So heißt es in einem Vorwort von 1951: »Während die wissenschaftliche Forschung kaum begonnen hat, die oft noch so dunklen Zusammenhänge zu erhellen, dauert der erbitterte Meinungsstreit über Wert und Unwert von Persönlichkeiten und Ereignissen noch an.« Der Autor habe zwar intensiv die Forschungsliteratur studiert, aber sei sich bewusst, dass »weitere Forschungen das hier gebotene Bild verändern können«. Dieser offene Umgang tritt besonders deutlich in den Bänden der Zeitgeschichte auf. S. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen IV*, Pinnow und Textor, Lehrmittelverlag Klett, 1951, o. S.

165 Leibniz-Verlag: *Das Neue Geschichtsbuch*, bearbeitet von Winkler und Wühr (1946) (HStA 63815). Die Ministerien verfolgten diese Diskussionen und nutzten sie für ihre Arbeit. S. auch Brief des Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft an Habisreutinger, 19.05.1947, BayHStA 63916.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Deutschlandzentrismus bzw. in einigen Dokumenten auch vom Eurozentrismus und eine Ausweitung der Geschichtsdarstellung um »Kulturgeschichte«.[166]

Die Konzeptionierung von Schulbüchern kann nach 1945 grob in vier Phasen eingeteilt werden. Die erste Phase umfasst die Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre produzierten Nachkriegsschulbücher. Formell waren diese zum Großteil »Textbücher«, also Bücher, in denen der Verfassertext – von einer Person geschrieben – nur gelegentlich von Bildern oder Karten unterbrochen wurde. In einer zweiten Phase ab Ende der 1950er Jahre wurden dann verschiedene Varianten von »Lern- und Arbeitsbüchern« konzipiert, die die Schüleraktivität förderten und daher den Verfassertext zugunsten von Bild- und Quellenmaterial reduzierten. Diese Bücher wurden in der Regel in Bundesausgaben produziert; daneben konzipierten Verlage Bücher, die auf ein Bundesland ausgerichtet waren. In dieser Phase wurden Bücher sowohl von Einzelautoren als auch von Autorenteams verfasst. In einer dritten Phase ab ca. 1980 waren »Lern- und Arbeitsbücher« fest etabliert und es dominierten Autorenteams. Die vorherige Ausrichtung an Bundesausgaben wurde weiter ausdifferenziert und es entstanden zunehmend Bücher für einzelne Bundesländer. Auch das Lernniveau wurde weiter differenziert: Wurden die Bücher der Sek. I zuvor meist entweder für Gymnasien oder Volks- und Mittelschulen entwickelt, produzierten Verlage nun zunehmend Bücher in einer Dreiteilung von Haupt-, Realschule und Gymnasium. Diese Einteilung betrifft jeweils aber nur die Mehrheit der neu konzipierten Schulbücher. Es muss deutlich hervorgehoben werden, dass erfolgreiche Schulbücher über Jahrzehnte und somit auch über die hier zugrunde gelegte Dreiteilung alten Wissensformen treu blieben. Eine vierte Phase könnte ab ca. 1990 angefügt werden, als die Wiedervereinigung erstmals eine Expansion des Schulbuchmarkts bedeutete. Innerhalb kürzester Zeit mussten die Verlage den Markt erschließen, für den nun eine Pluralität der Schulbücher gewünscht war und den der Volk und Wissen Verlag (VWV) nicht mehr abdecken konnte.

1.2.1 Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl

Nachkriegsschulbücher – (Wieder-)Herstellung des Schulbuchmarkts

Das Ziel, »neue« Geschichtsschulbücher – in Konzeption und Wissensbestand – zu produzieren, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg durch drei Aspekte abgemildert: Erstens gab es einen großen Zeitdruck, Bücher möglichst schnell bereitzustellen. Ein Schulbuch zu konzipieren und zu schreiben, benötigte aber

166 Rainer Riemenschneider, »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945«, in: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1982, 295–311.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zeit. Unter anderem dadurch bedingt wurde, zweitens, institutionell und personell an frühere Publikationen angeknüpft. Traditionsreiche Verlage überarbeiteten Werke der Weimarer Republik und griffen auf bekannte Autoren und Redakteure zurück – das schränkte den Raum für Innovation ein. Drittens spielten die Nutzerinnen und Nutzer der Bücher in Schulen eine große Rolle – die neuen Werke mussten nicht nur ihren Weg in die Schulen finden, sondern dort akzeptiert werden.

An frühere Produktionen anzuschließen, schien vielen Akteuren die einfachste Möglichkeit. Dabei stellten sich Autoren und Redakteure unterschiedlich stark in die Tradition erfolgreicher Werke. Der Verlagseigner Günter Grünke (Buchner)[167] stellte in einer Diskussion mit einem seiner Herausgeber zunächst fest, dass Schulbücher in Geschichte und Geografie erheblich stärker überarbeitet werden müssten als andere: »Trotzdem wird es auch hier zweckmäßig und nützlich sein, von bewährten älteren Grundlagen auszugehen, einerseits um die Arbeit zu erleichtern und zu kürzen, anderseits um wertvolle Errungenschaften der Vorläufer[,] vor allem solche didaktischer Art, auszunutzen.«[168] Die ursprünglichen Autoren von *Erdkunde für höhere Lehranstalten*[169] schieden aufgrund ihres Alters aus. Daher nutzte Grünke seine Kontakte zum bayerischen Kultusministerium, das ihm Studienrat Ernst Hueber als Autor/Herausgeber empfahl.[170]

Zu dieser Zeit arbeitete der Autor Barth den ersten Band der Serie (»Süddeutschland«) aus. Allerdings gab es eine vernichtende Rückmeldung aus dem Kultusministerium, sodass der Verlag die Zusammenarbeit in beiderseitigem Einvernehmen beendete – ein Beispiel, dass Projekte auch trotz dringend benötigter Schulbücher scheitern konnten. Der neue Herausgeber Ernst Hueber warb nun Oberstudiendirektor Hans Färber an.[171] Dieser – obwohl nur für diesen Band rekrutiert – begann unmittelbar mit seiner Zusage eine Diskussion um die Ausrichtung der Serie. Färber schrieb, dass er sich »bemühen« werde, ein Buch zu schreiben, das nicht nur der »betont südbayerischen Kritik standhält, sondern

167 Buchner bemühte sich direkt nach dem Krieg um eine Drucklizenz und legte für eine Übergangsphase Bücher aus der Weimarer Zeit auf. Karl K. Walther und Klaus D. Hein-Mooren, *Die Chronik C. C. Buchner. 175 Jahre Verlagsgeschichte*, Bamberg: Buchner, 2007, 98–99. Gutachten *Military Government for Germans* (US) über Habisreutinger: Geschichte der Neuzeit (1932), Mai 1946. »Approved with above changes«, BWA F 28/184.

168 Hueber war zu diesem Zeitpunkt ein möglicher neuer Herausgeber und diskutierte über Wege, die Schulbuchproduktion wiederzubeleben. Grünke an Hueber 16.09.1950, BWA F28/198.

169 Die *Erdkunde für höhere Lehranstalten* erschien seit 1913 bei Koch und wurde ab 1926 von Buchner herausgegeben.

170 Grünke erhielt außerdem weitere Informationen vom zuständigen Referenten Hans Buchner. Grünke an Hueber, 09.08.1950, BWA F 28/198.

171 A/G an Färber, 22.07.1952, BWA F 28/169.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auch unterrichtlich gut verwendbar ist.« Er kannte sich auf dem Schulbuchmarkt aus und stellte gegenüber dem Verlag klar, dass es »einige Mühe kosten [wird], ihm [dem Oldenbourgwerk] etwas zumindest Ebenbürtiges zur Seite zu stellen.« Aber Färber hatte ein Konzept, in dem er die Forderung aufstellte,

> daß ein erdk. Lehrbuch ein Arbeits- und Lernbuch sein müsse. Das für den Arbeitsunterricht notwendig Rüstzeug, wie Bilder, Skizzen, Diagramme, Spezialkarten, Zahlen, Tabellen, Arbeitsfragen, Quellenlesestoffe und Buchschmuck müsse mit dem Text zu einer Einheit zusammenklingen. Das Arbeitsmaterial muß so ausgewählt sein, daß es, sich gegenseitig ergänzend, alles für den Schüler notwendig Wissen ergibt, das dann schließlich im Lernstoff übersichtlich zusammengefasst wird.[172]

Färber schließt seine Ausführungen mit dem Satz, dass es ihm lieber gewesen wäre, ein neues Werk zu schreiben, anstatt sich »nun mit fremden Gedankengängen auseinandersetzen zu müssen und schließlich doch zu Kompromissen zu kommen.«[173]

Auch im Bereich der Geschichte verfügte Buchner über einen Kassenschlager. Eduard Ebner konzipierte die Serie vor dem Ersten Weltkrieg und Josef Habisreutinger aktualisierte sie ab 1926. Der »zurückhaltend national-konservativ« ausgerichtete »Ebner-Habisreutinger« wurde auch nach 1933 mehrmals nachgedruckt, obwohl Habisreutinger nicht in die NSDAP eintrat.[174] Nach 1945 suchten die Verlagseigner Wilhelm Ament und Grünke nach einer tragfähigen Lösung für die Zukunft.[175] Habisreutinger knüpfte nach 1945 an seine schulische Karriere an und diskutierte mit Buchner allgemeine Verlagsstrategien. Darüber hinaus war er in der bayerischen Schulbuchkommission tätig, was ihn zu einem

172 A/G an Färber, 01.08.1952, BWA F28/169.

173 Ebd. Färber lehnte darüber hinaus den Band »Deutschland und die Welt« ab, der ihm bereits von Oldenbourg angetragen worden war: »Obwohl das heute so an der Tagesordnung zu sein scheint, daß einer ein Buch schreibt, ohne daß er Kenntnisse und Erfahrungen hat, daß Leute, die kaum ein paar Monate im Schulfach tätig sind oder gerade die Assessorenprüfung hinter sich haben, Lehrbücher verfassen, möchte ich mich nicht in derartige Gesellschaft begeben. Ich habe nun gerade einmal eine 9. Klasse unterrichtet und das auch so, wie ich es für richtig hielt, ohne mich enger an die recht vage Themenstellung ›Deutschland und die Welt‹ zu halten. Ich habe noch keine Erfahrungen – so wie sie nur alte Kollegen haben können, welche aber dann meist nicht mehr lebendig genug in unserer Zeit stehen […]. Abgesehen davon bin ich gewiß, daß der verwaschene Stoffplan der 9. Klasse doch in absehbarer Zeit noch geändert wird.« Färber an Grünke, 11.05.1953, BWA F28/169.

174 So Agnes Blänsdorf, »Lehrwerke für den Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus«, in: Hartmut Lehmann und Otto Oexle (Hg.), *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1: Fächer – Milieus – Karrieren*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, 273–370, hier 328. Zur Aktivität des Verlags nach 1933 s. Walther und Hein-Mooren, *Die Chronik*, 83–85.

175 Im Austausch mit Habisreutinger verweisen Ament und Grünke ausdrücklich darauf, dass »der augenblickliche Neudruck von Ebner nur ein Provisorium darstellt, bis neue Geschichtsbücher geschaffen sind.« Dass man solche nicht »aus dem Boden stampfen« könne, zeigen Versuche anderer Verlage, 29.10.1949, BWA F28/184.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

idealen Kandidaten für eine Neubearbeitung des *Geschichtlichen Werdens* machte.[176]

Während der Traditionsverlag Buchner alte Schulbuchprojekte wiederbelebte, war der Startpunkt des traditionsreichen *Teubnerschen geschichtlichen Unterrichtswerks* ein anderer: Teubner, mit Sitz in Leipzig, hatte in der Weimarer Republik sehr erfolgreich Geschichtsschulbücher verlegt. Der Verlag wurde in einen volkseigenen Betrieb umgewandelt – eine Anknüpfung an die Schulbucharbeit und die Produktion von Büchern für die anderen Besatzungszonen war nicht möglich. Gerhard Aengeneyndt, ehemaliger Leiter der Geschichts- und Geografieredaktion bei Teubner, wechselte nach Kriegsende in die Westzone, wo er den Offenburger Lehrmittelverlag gründete.[177] Trotz Neugründung war die Ausgangslage somit für den Lehrmittelverlag sehr gut: Der Verlag bot die notwendige Struktur und Aengeneyndt hatte sowohl die Erfahrung als auch die notwendigen Kontakte. Er war die treibende Kraft hinter dem Verlag wie auch der konkreten Schulbuchproduktionen. So legte er in den »Vorläufigen Grundsätzen für die Neugestaltung vom Teubnerschen geschichtlichen Unterrichtswerk« auf zweieinhalb Seiten den Rahmen der Produktion fest: Aengeneyndt wollte an die Tradition von Teuber anknüpfen, Bände für die Mittelschule und Oberstufe produzieren, dabei »grössten Wert auf unbedingte wissenschaftliche Zuverlässigkeit« legen, den Schwerpunkt auf politische Geschichte setzen, wobei v. a. deutsche Geschichte im Mittelpunkt stehen, die »Geschichte des Auslandes« aber stärker berücksichtigt werden solle als zuvor. Vor dem ersten Treffen mit Autoren

176 Habisreutinger verzichtete im Dritten Reich auf sein Amt als Seminarleiter und auf die Beförderung zum Oberstudienrat. Als Autor war er in diesem Zeitraum kaum tätig; ein Angebot für neue Ergänzungshefte schlug er aus. Nach dem Krieg war er weiter im Schuldienst tätig, wurde Oberstudienrat und Schuldirektor (1946) sowie Seminarleiter am Studienseminar für Pädagogik (1950). 1954 wurde er pensioniert. Blänsdorf, »Lehrwerke«, 328. Zur Diskussion weiterer Projekte zwischen Habisreutinger und Buchner s. u. a. Briefe 17.11.1949, 29.10.1949. In einem Fall diskutierten sie, *Geschichtliches Werden* auch ohne ausdrückliche Genehmigung des Ministers zu drucken, da bisher kein Buch zugelassen sei und die Schulen dringend Bücher verlangten (17.11.1949). Er kommunizierte auch über Besprechungen der Lehrbuchkommission mit Buchner (06.03.1946); Verträge und Entwürfe von 1950/1951, je BWA F28/184.

177 In einer Arbeitsgemeinschaft mit Burda betrieb er eine Druckerei. Zu Aengeneyndt: Tobias Arand, »›Nach wie vor steht die deutsche Geschichte im Mittelpunkt‹. Die inhaltliche und organisatorische Neuorientierung des Geschichtslehrerverbandes ab 1949«, in: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin: Lit, 2008, 217–241, hier 232. Die Zusammenarbeit mit Burda bot dem Lehrmittelverlag die technischen Möglichkeiten, gleichzeitig betonte Aengeneyndt, dass dies keine Konkurrenz sei. Aengeneyndt, *Vorläufige Grundsätze für die Neugestaltung vom Teubnerischen geschichtlichen Unterrichtswerk* [1949], NL Krüger 1/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und obwohl Lehrpläne noch nicht vorlagen, plante er die Bände schon mit ungefährer Zeiteinteilung und Länge.[178]

Die Auswahl der Autoren erfolgte über Aengeneyndts umfangreiches Netzwerk; so wurden Gerhard Bonwetsch, Karl Erdmann, Hermann Pinnow und Ernst Wilmanns aus Teubner-Zeiten für das Projekt gewonnen. Diese waren erfahrene und gut vernetzte Schulbuchautoren: Bonwetsch und Wilmanns betrieben zur selben Zeit die Neugründung des Bundesverbands für Lehrkräfte. Hier engagierte sich auch Karl Krüger, den Bonwetsch angeworben hatte.[179]

Während Buchner eine schnellstmögliche Neuauflage anstrebte, waren die Positionen im Lehrmittelverlag ausgeglichener. Der neue Autor Krüger formulierte es folgendermaßen:

> Bei dem Problem der Neuherausgabe des »Teubner« scheinen mir gegenüberzustehen: einmal der Verleger, der aus Geschäftsinteresse die Bücher so bald wie möglich auf den Markt werfen will, anderseits der Erzieher, der aus Verantwortung heraus nicht so schnell das Material bereiten kann, wie der Verleger gerne möchte. Wir müssen hier einen Mittelweg finden.[180]

Keine Interimslösung zu produzieren war auch im Sinne der anderen Autoren und die folgende Diskussion zeigt, dass – zumindest für die Neuere Geschichte – sie sich zwar am Vorgängerwerk orientierten, aber aktuelle Diskussionen zulasten einer schnellen Markteinführung einbezogen wurden. Intensiv wurden andere Schulbuchprojekte diskutiert; es schadete dem Werk nicht, vielmehr entwickelte es sich zu einer der wichtigsten Produktionen der Nachkriegszeit und wurde ab Anfang der 1950er Jahre von Klett – weiterhin unter Aengeneyndts Leitung – fortgeführt.[181]

Sowohl Buchner als auch der Lehrmittelverlag knüpften damit an die Schulbuchproduktionen der Weimarer Republik an und die Initiative für neue Projekte ging von den Verlagen aus. Die Autoren wiesen früh darauf hin, dass sie

178 Wichtig ist auch, dass dies rechtlich von ihm geklärt wurde: So hatte der Lehrmittelverlag die Lizenz (für zunächst sechs Jahre) erhalten, Neubearbeitungen von Teubner-Büchern für die Westzonen zu produzieren, wobei sich Teubner das Recht vorbehielt, eigene Bearbeitungen für die Ostzone herauszubringen. Aengeneyndt, *Vorläufige Grundsätze* [1949], NL Krüger 1/1.

179 Aengeneyndt übernahm ab 1950 auch die Redaktion der *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Zu seinem Engagement s. Arand, »Nach wie vor«, 219–232. Daneben warb er auch noch zwei Berater – aus der Teubner-Zeit – an. Da er »strengste Objektivität« in konfessionellen Aspekten als sehr wichtig einschätzte, aber die Mitarbeiter – bis auf Schnabel – evangelisch seien, wurde Prof. Eberle als Berater beschäftigt; für Fragen der Beschaffung von Abbildungen und Skizzen wurde Oberstudiendirektor Leonhardt angestellt. Rundbriefe 14.03.1949, 07.07.1949, 30.09.1949, Vorläufige Grundsätze Pkt. 10. Pinnows an Bonwetsch am 11.01.1949, NL Krüger 1/1.

180 Krüger an A, 26.02.1949, NL Krüger 1/1.

181 In ähnlicher Form betrieb er auch die Produktion von Geografieschulbüchern, wobei hier nicht auf Teubner-Autoren zurückgegriffen werden konnte, sondern neue gesucht wurden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einen Neustart befürworten würden und neue Ideen hätten, aber sie lehnten sich an vorhandene Schulbücher an, um den Prozess zu beschleunigen. Dabei gab es in der Konzeptionierungsphase keine offenen Konflikte. Für beide Seiten überwog das Interesse, die Schulen möglichst schnell mit Schulbüchern zu versorgen, und auch die Vorteile, sich in eine Tradition der Schulbuchproduktion zu stellen, wurden gesehen. Inwieweit Autoren sich dabei an Vorlagen anlehnten, ist bei den Verlagen unterschiedlich. Beim Lehrmittelverlag kann – v. a. für die Werke der Neueren Geschichte – gesagt werden, dass sie sich an der Grenze zur Neuproduktion bewegten.

Fritz Wuessings produzierte dagegen – an reformpädagogische Ansätze der Weimarer Republik anknüpfend – das neue Geschichtswerk *Wege der Völker*.[182] Es erschien bereits 1948 und entwickelte sich zu einem erfolgreichen Werk der frühen Bundesrepublik Deutschland.[183] Allerdings konnten sich die *Wege* nach den 1950er Jahren nicht dauerhaft durchsetzen, was auch auf ihren didaktischen Ansatz zurückgeführt werden kann.[184] Aber auch in den Produktionsbedingungen kann ein Grund hierfür gesehen werden: Der Pädagogische Verlag Schulz war eine Neugründung, die – anders als der Lehrmittelverlag – nicht auf ein umfangreiches Netzwerk zurückgreifen konnte. Seinen Vorsprung konnte der Verlag nicht ausnutzen; er wurde mit der Einführung von Werken traditionsreicher Verlage schnell verdrängt und musste Insolvenz einreichen.[185] Diesterweg machte sich dies zunutze: Der Verlag gab mit den *Grundzügen der Geschichte* ab den 1950er Jahren bereits ein Werk für das Gymnasium heraus; die offizielle Übernahme der *Wege der Völker* ermöglichte es, ein Werk für die niedrigeren Schulformen herauszubringen. Mitte der 1950er Jahre druckte Diesterweg es als »Geschichtsbuch für deutsche Schulen« in einer Neuauflage. Nur im Klappentext

182 Der hier relevante Band wurde – laut Buch – von einer Arbeitsgemeinschaft deutscher Geschichtslehrer unter der Leitung von Fritz Wuessing herausgegeben, s. *Wege der Völker D. Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart*, Wuessing, Pädagogischer Verlag Berthold Schulz 1951, s. verschiedene Unterlagen im NL Leonard. Wuessing war schon in der Weimarer Zeit an Produktionen von Schulbüchern beteiligt und wurde nach dem Krieg vom neu gegründeten Pädagogischen Verlag Schulz angeworben. Der Verlag hatte 1947 zunächst Wuessings *Geschichte des deutschen Volkes* gedruckt (Neuauflage von 1921: *Geschichte des deutschen Volkes. Vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*, Wuessing, Pädagogischer Verlag Berthold Schulz 1947 [zugelassen in der Britischen Zone]). Falk Pingel, »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: Paul Leidinger (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Klett, 1988, 242–260, hier 258.

183 »Erfolgreich« kann in diesem Kapitel nicht mit Verkaufszahlen unterlegt werden, da diese nicht repräsentativ erhalten sind. Es bedeutet hier, dass ein Werk mehrere Auflagen erlebte, in mehreren Bundesländern zugelassen oder in der Diskussion um Schulbuchwerke als Orientierungspunkt oft genannt wurde.

184 So in Pingel, »Geschichtslehrbücher«.

185 Es gibt kaum Archivmaterialien über den Verlag, Müller, *British and German Textbook Publishers*, 57 sowie BBW K 1/1/6675.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wurde darauf hingewiesen, dass es sich um eine Neubearbeitung der *Wege* handelte.[186] Die Situation war damit äußert vorteilhaft: Diesterweg lehnte sich in der Vermarktung dezent an das Vorgängerwerk an, um vorhandene Käuferinnen und Käufer zu halten, ohne dabei andere zu sehr abzuschrecken.

Ein weiteres Werk, das weitgehend außerhalb eines Verlags konzipiert wurde, war Hans Ebelings *Deutsche Geschichte*, die bei Westermann verlegt wurde. Wichtiger als der Verlag aber war für die Konzipierung der Braunschweiger geschichtspädagogische Arbeitskreis, der 1946 von Schulrat Karl Turn und Georg Eckert, Geschichtsdozent an der Pädagogischen Hochschule/Kant-Hochschule, gegründet wurde und die Aufgabe hatte, den Geschichtsunterricht zu fördern; hierfür produzierte der Arbeitskreis eine Serie mit ergänzendem Unterrichtsmaterial, hielt Vorträge für Lehrkräfte und konzipierte ein Schulbuch. Ebeling, seit 1947 Mitglied des Arbeitskreises und gleichzeitig im niedersächsischen Schuldienst tätig (ab 1946), schien eine geeignete Person, das geplante Buch zu schreiben. Der Arbeitskreis blieb aber wichtigster Akteur und Diskussionsforum des Projekts.[187] Westermann spielte dagegen in dieser Phase keine entscheidende Rolle. Der Vorteil für den Verlag lag darin, ein Geschichtswerk zu bekommen, ohne selbst die Mühen durchlaufen zu müssen, dieses zu konzipieren oder auf vorherige Werke zurückzugreifen. Einen ähnlichen Fall bietet der Dümmler Verlag, dem Hans Mann 1947 ein didaktisch innovatives Projekt vorschlug.[188]

Auch wenn in dieser ersten Phase der Schulbuchproduktion Projekte auch außerhalb von Verlagen begonnen wurden, so darf deren Leistung nicht geringgeschätzt werden: Der Verlag entschied über Annahme/Ablehnung von Projekten, ob er Autoren die Ausführung zutraute, ihr Konzept als tragbar ansah sowie welche Marktchancen er den Projekten zurechnete. Westermann konnte sich in dieser Frage für die *Deutsche Geschichte* auch auf den Arbeitskreis verlassen, der schon am Lehrplan mitgearbeitet hatte und über Personen wie Eckert

186 *Geschichtsbuch für deutsche Schulen D*, 5, Stellmann, Diesterweg, 1957.

187 Ebeling und Ebeling, *Erinnerungen*, 102. In seiner Biografie wird die Rolle von Ebeling stark betont. Ausführliche Produktionsakten sind zu dem Werk nicht erhalten. Die Mitgliedschaft im Arbeitskreis ermöglichte Ebeling, das Werk zu diskutieren, NLA WO 149 N Zg. 2009/069, Nr. 259, Nr. 263.

188 Dümmler konnte auf kein erfolgreiches Geschichtswerk aus der Vorkriegszeit zurückgreifen. Bei Manns Büchern handelte es sich eher um Arbeitshefte, die aber für Geschichte die Zeit der Antike bis zur Gegenwart und für Geografie die einzelnen Kontinente abdeckten und besonders wegen der visuellen Elemente innovativ waren. Manns erster Brief an den Verlag, inklusive seines didaktischen Konzepts, ist abgedruckt in: Adalbert Brauer, *Dümmler-Chronik. Aus anderthalb Jahrhundert Verlagsgeschichte*, Bonn: Dümmler, 1958, 258–260. Eine Produktionsakte ist nicht vorhanden. Die *Mann-Hefte* für Geografie und Geschichte wurden zu einem ausgesprochenen Erfolg. In einem Prospekt warb der Verlag damit, dass man v. a. an Volks- und Mittelschulen bereits 3,5 Millionen *Mann-Arbeitshefte* abgesetzt habe. S. Werbeprospekt [1958/1959], Stadtarchiv Bonn SN 052-48. Die Dümmler-Chronik nennt für das Afrika-Heft eine Auflage von 420 000 Stück bis 1958.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auch für Innovation und als Multiplikator bürgte. Dümmler hatte diesen Vorteil nicht. Als sich der Lehrer Mann mit seinem Konzept und fertigen Arbeitsmaterialien bewarb, prüfte der Redakteur das Konzept und nahm es an.[189] Eine Entscheidung, die aber auch immer ein Risiko in sich trug.

Für diese erste Phase der Schulbuchproduktion kann somit nachgezeichnet werden, dass durchaus didaktisch innovative Ideen diskutiert wurden, die teilweise Eingang in Schulbücher oder ergänzende Unterrichtsmaterialien fanden. Jedoch wurden neue Autoren durch vorhandene Konzepte oder Anlehnungen an Vorgängerbücher sowie massiven Zeitdruck eingeschränkt; schließlich scheiterten Projekte auch.[190] Hier zeigt sich u. a. der Vorteil etablierter Verlage: Sie boten neben vielfältigen Kontakten eine erprobte Infrastruktur zur Produktion und Vermarktung von Unterrichtsmaterialien.

Ab den 1960ern – die Entwicklung konsequenter Arbeitsbücher

Die Marktsituation hatte sich um 1960 stabilisiert. Die Verlage hatten nun konkretere Vorstellungen über die Erwartungen in Schulen und Ministerien; die ersten praktischen Probleme waren gelöst und Redakteure sowie Autoren hatten einen Überblick über Konkurrenzwerke. Um 1960 liefen die Praktiken der Produktion in gewohnten Routinen – der reguläre Schulbuchmarkt war etabliert, blieb aber dynamisch.

Eine wichtige Veränderung in dieser Zeit war die Ablösung von »Textbüchern« durch »Lern- und Arbeitsbücher« und damit eine stärkere Differenzierung nach den Leistungsniveaus der Schüler und Schülerinnen. Habisreutinger und Grünke (Buchner) diskutierten Anfang der 1960er Jahre, dass Mittelschulen zunehmend eigene Schulbücher haben sollten und sie daher ebenfalls ein solches Werk produzieren müssten. Das vorhandene Lehrwerk einfach umzuformulieren, wurde abgelehnt.[191] Neuproduktionen wurden notwendig, was im Folgenden anhand ausgewählter Verlage illustriert werden soll.

189 Brauer, *Dümmler-Chronik*, 260.

190 S. den Fall von Fritz Karsens »Geschichte unserer Welt«. Die britische Schulbuchaufsicht urteilte, dass das Buch die »most useful contribution so far« sei, (Textbook Section, Its Development and Functions [Only for the information of Education Branch Officers], [März 1948], 15, NL Leonhard Box IX, Archiv GEI). Vor allem in der französischen Zone wurde es scheinbar in großer Zahl an Schulen ausgegeben; in der US-amerikanischen Zone, wo Karsen in der Erziehungsabteilung der Militärregierung arbeitete, hatte es keinen Erfolg. Karl-Ernst Bugenstab, »Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht*, 12 (1968/69), 96–140, hier 138–139. Pingel, »Geschichtslehrbücher«, FN 23.

191 Grünke an Habisreutinger, 05. 04. 1963, BWA F28/97.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Klett entschloss sich zu einem Neubeginn: Zunächst fusionierte Anfang der 1950er Jahre der Lehrmittelverlag mit Klett.[192] Das Geschichtswerk – nun *Kletts geschichtliches Unterrichtswerk* – wurde Anfang der 1960er Jahre für Mittelschulen grundlegend überarbeitet, wobei das Autorenteam weitgehend bestehen blieb. Parallel wurde eine Serie mit neuen Ansätzen geplant. Klett stellte hierfür ein neues Autorenteam zusammen, ohne das Konzept zu diesem Zeitpunkt schon definiert zu haben. Der Redakteur Gunther Thiele führte dahingehend eine Reihe von Gesprächen mit möglichen Autoren.[193] Es handelte sich um einen intensiven Prozess des Austauschs, der von der Redaktion gesteuert wurde. Hier bestätigt sich in der Konzeptionierungsphase schon der Anspruch, dass bei Klett Schulbücher vom Verlag und nicht von den Autoren gemacht wurden.[194] Auf diese Weise wurde zunächst der Wirtschafts- und Sozialhistoriker Erhard Rumpf, der zu dieser Zeit als Rektor eines Gymnasiums arbeitete, gewonnen. Ein wichtiges Kriterium war, dass er in den Augen des Redakteurs »gut« schreiben konnte. Daneben wurde Wolfgang Hug, damals Gymnasiallehrer, als Autor für den Mittelalterband angeworben.[195] Einen entscheidenden Schub bekam die Planung durch den Kontakt mit Geschichtsprofessor Friedrich Lucas. Er hatte ein relativ detailliertes Gesamtkonzept entwickelt, von dem er die Redaktion überzeugen konnte: Dies war der Beginn der Serie *Menschen in ihrer Zeit*, eines konsequenten Arbeitsbuchs, in dem Quellen aufgewertet wurden und das ausgehend von der Frage, wofür Schüler und Schülerinnen Geschichte lernen sollten, konzipiert wurde. Das Projekt weist auf einen weiteren Wandel hin: Waren zuvor Gymnasialwerke für niedrigere Schulformen adaptiert worden, entstand dieses für Realschulen und wurde später für höhere Schulformen angepasst. Die di-

192 In einem Rundbrief (24.01.1952) spricht Aengeneyndt erstmals von einem »Zusammenschluss« der Verlage, wobei der Lehrmittelverlag erfolgreiche Schulbücher habe, aber Klett mit Abstand der größere Verlag war. Aengeneyndt betont, dass die Werbemaßnahmen von Klett dem Absatz sehr zugute kämen, aber auch, dass Klett die Honorare anders berechne, wobei er sich hier als »ehrlicher Makler« gäbe. Insgesamt war der Zusammenschluss von beiderseitigem Vorteil, auch wenn der Autor Krüger Aengeneyndt darauf hinwies, dass die Konkurrenz ihnen mit dem Gerücht schaden wolle, dass der Lehrmittelverlag pleite sei, 02.03.1952, NL Krüger 2/2.

193 Folgende Ausführungen basieren – soweit nicht anders gekennzeichnet – auf Gunter Thiele, *1945. Nach dem Untergang. Gefangenschaft in der Sowjetunion. Ausblicke in meine Nachkriegszeit*, Norderstedt: Books on Demand, 2016.

194 Nach Hug war dies ein Prinzip, das von Teubner übernommen wurde. Er führt dies im Gegensatz zu Diesterweg aus – wobei die Unterschiede auch zu Westermann besonders deutlich werden. Expertengespräch Hug.

195 Hug war nicht bewusst, wer ihn als Autor ins Gespräch gebracht hatte und ging davon aus, dass es Messerschmidt (Herausgeber der *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*) oder Thiele war, mit dem ihn eine Dissertation bei Schnabel verband – bei dem Hug Assistent war. Diese Verbindung betont auch Thiele, *Nach dem Untergang*; Expertengespräch Hug.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

daktische Innovation, der Charakter eines Arbeitsbuchs, wurde an Realschulen erprobt und für das Gymnasium adaptiert.[196]

Andere Verlage setzten auf eine stärkere Kontinuität bei Autoren und versuchten trotzdem, Innovation zu befördern. Mit Ebelings *Deutscher Geschichte* hatte Westermann sich am Markt etabliert. Allerdings sanken gegen Ende der 1950er Jahre die Verkaufszahlen stetig. Ebeling hatte sich in den Augen des Verlags als zuverlässiger Autor bewährt und darüber hinaus in didaktischen Debatten profiliert.[197] Auf diese Weise konzipierte er – diesmal ohne Beteiligung des Arbeitskreises – ein Arbeitsbuch: die *Reise in die Vergangenheit.* Während die Autorenauswahl für den Verlag aufgrund der bisherigen Zusammenarbeit ein konsequenter Schritt war, muss für die Konzeptionierung festgehalten werden, dass diese vom Arbeitskreis nicht zum Verlag, sondern in die Hände Ebelings verschoben wurde: Er war der starke Mann hinter dem neuen Werk und Westermann bot weitgehend die Plattform, um es umzusetzen. Während Ebeling eine starke Praxisorientierung vertrat, war sein Verhältnis zur Fachwissenschaft eher distanziert. Sein Schulbuch sollte keine gekürzte oder vereinfachte Version eines wissenschaftlichen Handbuchs sein, sondern sich auf die »Begegnung des Kindes mit der Geschichte« konzentrieren – diese Beziehung zur Unterrichtspraxis war für Ebeling entscheidend.[198]

Als Ebeling 1967 verstarb, suchte der Verlag einen Nachfolger, der den Charakter der Serie erhalten konnte. Wolfgang Birkenfeld hatte Unterrichtserfahrung und war seit Anfang der 1960er Jahre als Geschichtsdidaktiker tätig. Einige Jahre zuvor rezensierte er die *Reise* unter Berücksichtigung von Wissen über Entwicklungspolitik.[199] Birkenfeld unterzog die *Reise,* weiterhin als Einzelautor, einer Neubearbeitung, erhielt aber die didaktischen Grundlinien – Ebelings Name blieb auf dem Cover erhalten, was für die Markenbildung wichtig war.

Buchner setzte auf Innovation bei gleichzeitiger Kontinuität der Autoren: Harro Brack, Lehramtsassessor und Assistent am Historischen Seminar der Universität München, arbeitete seit Mitte der 1950er Jahre beim Verlag C. C.

196 Ein starker Gegenwartsbezug wurde durch den Anhang »Damals – Heute – Morgen« geleistet, für den der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen als Mitherausgeber verantwortlich zeichnete. Zu den Hintergründen Thiele, *Nach dem Untergang.*

197 Ebeling vertrat eine streng an der Unterrichtspraxis orientierte Herangehensweise, was auch Birkenfeld in der Nachschau betont. Birkenfeld, »Ebeling«, 366. Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hannover: Schroedel, 1953.

198 Zum didaktischen Konzept s. Birkenfeld, »Ebeling«, 365–380. Ebeling, *Methodik.* Hans Ebeling, *Praktische Schularbeit. Anschauen, behandeln, begreifen*, Hannover: Zickfeldt, 1966 [1957].

199 Gespräche fanden u. a. auf dem Historikertag 1967 statt. Bericht über eine Besprechung mit Prof. Schlegel in Kaiserslautern (30. 04. 1968) – hier wurde auch über den Historikertag und die Autorensuche berichtet, WUA 2/172 Bd. 1. Wolfgang Birkenfeld, »Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe in den Lehrbüchern für Volksschulen«, in: *Auslandskurier* 5, 3 (1964), 7–8.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Buchner.[200] Ab 1965 – nun Oberstudienrat am Staatsinstitut für die Ausbildung von Lehrkräften an Realschulen in München – wurde er beim Traditionswerk *Geschichtliches Werden* neben Helmut Altrichter und Max Bleibinhaus als Mitautor geführt.[201] Im Vorfeld hatte Brack das Manuskript allerdings stark kritisiert, sein Fazit:

> Die Überarbeitung bedeutete weitgehend eine Absage an die Forderungen gegenwärtiger Geschichtspädagogik. Dies entspricht wohl den Wünschen des Verlages, aber nicht meinen. Die Überarbeitung erspart damit vielen Geschichtslehrern, sich mit neuen Aspekten der Vergangenheit vertraut zu machen. Die ständigen Stoffplanänderungen haben anscheinend den Zweck, zu verhüllen, daß sich tatsächlich nichts ändern soll. Den Geist der Jugend wirklich zu bemühen soll eben fortan noch stärker als bisher den naturwissenschaftlichen Fächern vorbehalten sein. Zum Abschied von der Geschichte leistet auch diese Überarbeitung ihren Beitrag.[202]

Der Konflikt wurde nicht nur auf inhaltlicher Ebene geführt: Brack kritisierte auch deutlich, wie der Verlag seine Arbeit behandelte und wie die beiden Mitautoren arbeiteten. Brack schrieb, dass er der »Haltung des Verlags etwas überdrüssig geworden« sei. Das bezog sich u. a. darauf, dass der Verlag – ohne sein Wissen und somit ohne sein Einverständnis – das Manuskript an Dritte weitergegeben hatte. Brack betonte, ihm liege es »völlig fern, um jeden Preis als Schulbuchautor zu erscheinen«, vielmehr habe er seine Freizeit für dieses Projekt investiert, ohne selbst daraus einen Nutzen zu ziehen. Dies sei so lange in Ordnung, wie der Verlag und Herausgeber sich auch für ihn einsetzten. Nachdem aber das Manuskript vom Verleger, Herausgeber und auch im Ministerium akzeptiert worden sei, würden nun weitere grundsätzliche Änderungen gefordert. Dies könne er nicht mittragen. Brack ging aber noch darüber hinaus: Er forderte, dass das Buch unter seinem Namen erscheinen solle oder überhaupt nicht – der Herausgeber, Altrichter, könne Bleibinhaus als Mitherausgeber führen, aber er akzeptiere ihn nicht als »Mitverfasser«.[203] Brack machte den Vorschlag, dass der Verlag sein Manuskript – zu einem angemessenen Preis – abkaufen könne, aber dem Verlag war die Mitarbeit Bracks so wichtig, dass er ihm Zugeständnisse machte. Dies ist nicht überraschend, da Brack eine wichtige Position in einem Schlüsselinstitut der bayerischen Lehrerausbildung innehatte, d. h. einerseits für die Vermarktung wichtig war und andererseits auch innovative Ideen hatte.

200 Vertrag von 1954, BWA F 28/166.

201 *Geschichtliches Werden. Geschichte des Hoch- und Spätmittelalters und des Zeitalters der Glaubenskriege*, Buchner, 1966.

202 Er kritisierte den grundsätzlichen Aufbau des Werks und unterzog es nicht nur einem historischen »Faktencheck«. Brack an Grünke, 04. 07. 1965, BWA F28/89.

203 Brief an Grünke, 30. 05. 1965, BWA F28/89, Altrichter an Grünke, 24. 04. 1965, BWA F28/91.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Mittelfristig erhielt Brack einen Vertrag als alleiniger Herausgeber eines Realschulwerks.[204]

Weitere Mitarbeiter für dieses Werk wurden gemeinsam ausgewählt; besonders auffällig bei der Suche nach Autoren für die einzelnen Bände ist aber, dass dies nicht nur zwischen Herausgeber und Verlag geklärt wurde, sondern dass Grünke auch im Bayerischen Kultusministerium vorsprach, wo Personen empfohlen wurden.[205] Langfristig wurde Brack eine der wichtigsten Personen für den Geschichtsbereich im Verlag und sollte die Bücher für annähernd weitere 40 Jahre prägen. Auch im Erdkundebereich setzte der Verlag auf verlagsbekannte Autoren. Im Anschluss an die Serie *Erdkunde für höhere Lehranstalten* plante Buchner ein neues Werk. Da Färber sich schon bei der Konzeptionierung des ersten Werks mit neuen Ideen einbrachte – und dies auch ausdrücklich im Gutachten des Ministeriums gewürdigt wurde[206] – wurde er nun Herausgeber der neuen Serie *Rund um die Erde.*[207]

Oldenbourg verfuhr ähnlich: Hier hatte Wolfram Hausmann[208] zwar schon in den frühen 1950er Jahren als Einzelautor eine Geografieserie herausgeberacht, aber um 1960 wurde diese auch als überarbeitungswürdig eingeschätzt bzw. eine spezielle Ausgabe für Realschulen geplant. Hausmann war als Herausgeber und Autor für den Verlag gesetzt, außerdem rekrutierte er Ambros Brucker. Dieser hatte ein Lehramtsstudium absolviert und unterrichtete an einer Realschule; daneben lehrte er am Staatsinstitut für Ausbildung von Lehrkräften für Realschulen. Er hatte außerdem erste Schreiberfahrung gewonnen, da er während seines Referendariats ein populärwissenschaftliches Buch über die Geografie der Erde verfasst hatte. Dominante Person zu diesem Zeitpunkt blieb aber Hausmann – Brucker gewann auf diese Weise Erfahrungen im Bereich der Schulbucharbeit und verfolgte parallel seine Karriere weiter. 1970 wurde er hauptamtliche Lehrperson für Didaktik der Geografie am genannten Staatsinstitut, Mitte der 1970er Jahre vertrat er den Lehrstuhl Didaktik der Geografie an der Universität Augsburg und Mitte der 1980er Jahre wurde er zunächst Stellver-

204 Vertrag zwischen Brack und Buchner über die Herausgabe eines neuen, den derzeitigen Lehrplananforderungen entsprechenden vierbändigen Lehrbuchs der Geschichte für Realschulen, 25.12.1967, BWA F28/89.

205 Grünke an Brack, 20.09.1966, der davon berichtet, wie bei einem Gespräch im Kultusministerium empfohlen wurde, bei Brack und ggf. auch bei Rossa »nach geeigneten Mitarbeitern Ausschau zu halten«. S. auch Vertrag, 25.12.1967, je BWA F28/89.

206 Abschrift Gutachten, 02.12.1952; hier wird auch Bezug auf das Manuskript von Barth genommen, das nicht zugelassen wurde. Färber stellte man aus, dass er die Mängel alle behoben habe und es einer »Neubearbeitung fast gleichkommt«. BWA F28/169.

207 Gemeinsam mit Margarete Kallmann. Zum Konzept s. Brief 22.07.1952, 01.08.1952. BWA F 28/069.

208 Hausmann war einer der wenigen Schulbuchautoren, die regulär bei einem Verlag angestellt waren. Expertengespräch Brucker.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tretender Leiter und später Leiter des Staatsinstituts; zusätzlich arbeitete er bei verschiedenen Zeitschriften mit.[209] Parallel zu dieser Vielzahl an Aktivitäten wuchs auch sein Einfluss auf die Schulbuchgestaltung.

Standen diese ersten Serien noch in der Tradition der althergebrachten Darstellungsweisen, wollte der Verlag einige Jahre später ein grundlegend neues Werk schaffen und die damals diskutierte Lernzielorientierung aufnehmen. Die Verlagseigner von Oldenbourg und Westermann (Familie Oldenbourg und Mackensen) waren freundschaftlich verbunden und planten dieses Werk gemeinsam. Waren die Hausmann-Werke stark auf den bayerischen Schulbuchmarkt abgestimmt, bot sich Oldenbourg die Möglichkeit, eine deutschlandweite Ausgabe zu produzieren; für Westermann bot sich zudem die Gelegenheit, mit Hausmann und Brucker auf zwei erfolgreiche Autoren zuzugreifen. Beide Verlage planten daher eine Konferenz in Würzburg und luden dazu aus ihren Netzwerken mögliche Autoren und Berater ein.[210]

Man kam mit dem Ziel zusammen, ein Konzept zu entwickeln – Hausmann konnte gegensätzliche Auffassungen zusammenführen – und die Teilnehmer gingen mit der Aufgabe auseinander, zum zweiten Treffen ein Beispielkapitel auszuarbeiten – was nicht geschah. Lediglich Brucker legte sein Kapitel über die Almwirtschaft vor, was als Muster für die Serie aufgenommen wurde. *Welt und Umwelt* erschien 1972 als gesamtdeutsche Ausgabe; später wurden hiervon regionale Ausgaben produziert, für die ausgewählte Personen zuständig zeichneten – Hausmann war weiter für die bayerische Ausgabe verantwortlich und blieb auch ein »Übervater« der Serie.[211]

1980er Jahre – zunehmende Ausdifferenzierung des Markts

Autorenteams und spezielle Bundesausgaben gab es schon zuvor, aber um 1980 setzten sie sich als Standard in der Schulbuchproduktion durch. Es gab Bundesausgaben, von denen sich regionale Ausgaben ableiteten oder regionale Ausgaben wurden für andere Bundesländer umgearbeitet. Parallel wurden Einzelautoren seltener und hielten sich im Sample nur bei Geschichtsproduktionen von Westermann und Buchner – und selbst hier stellten sie Ausnahmen dar. Die Regel

209 Er war Mitbegründer von *Geographie im Unterricht*, *Praxis Geographie* und vom *Bayerischen Schulgeograph.* S. Expertengespräch Brucker, http://www.ambrosbrucker.de/zeitschriften.html (12.06.2018).

210 Oldenbourg schickte seinen »Erdkundemann« Hausmann, der Brucker mitnahm; Westermann schickte seine Geografieautoren Ernst, Haubrich und Engelhard bzw. Personen der Westermann-Zeitschrift *Geographische Rundschau*, die zu Lernzielen geschrieben hatte. Als Lektoren kamen Fischer von Oldenbourg und Höller von Westermann; als Verlagsleiter kamen Schröder und Oldenbourg. Man tagte drei Tage lang mit zuständigen Lektoren und teilweise auch mit den Verlagsleitern; Expertengespräch Brucker.

211 Expertengespräch Brucker.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wurden Autorenteams, die von einem Redakteur und Herausgeber koordiniert wurden.

Die *Reise* von Ebeling war und blieb in der Überarbeitung von Birkenfeld ein Bestseller für Volksschulen. In den 1970er Jahren stieß Westermann die Produktion eines neuen Geschichtswerks für höhere Schulformen an. Siegfried Graßmann übernahm die Herausgeberschaft und bildete ein Team unabhängig von der parallel produzierten *Reise*. Graßmann hatte keine Erfahrung im Schulbuchschreiben, aber er war der Vorsitzende des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands – dieser Posten schien Westermann als Versprechen, dass er ein Konzept auf der Höhe der Zeit würde ausarbeiten können und dass mit seinem Namen auch ein gewisser Absatz gesichert sei.[212] Graßmann arbeitete das Gesamtkonzept aus, wobei die inhaltliche Gliederung stark in den Händen der einzelnen Autoren lag. Das Buch erschien ab 1978 – fand aber nie den erhofften Absatz. Graßmann trat außerdem 1979 als Vorsitzender des Verbands zurück und verlor für Westermann an Bedeutung.[213] Die Serie erlebte keine gründliche Überarbeitung oder Fortsetzung, sondern lief langsam aus.

An der *Reise* wurde parallel weitergearbeitet, allerdings stellte sich die grundsätzliche Frage, wie der Verlag mit der 30 Jahre alten Serie umgehen sollte. Dieter Bode, der zuständige Redakteur, legte dazu 1982 ein Grundsatzpapier vor:[214] Zunächst betonte er, dass zwar die Absatzzahlen seit 1978 rückläufig gewesen seien, aber die *Reise* im Angesicht rückläufiger Schülerzahlen und schrumpfender staatlicher Mittel ihre Position am Markt gut behauptet habe. Dies sind Faktoren, die auch in anderen Schulbuchverlagen als wichtige Veränderungen des Rahmens der Schulbuchproduktion angesehen wurden: Erstens veränderte der Markt sich merklich und die Verlage mussten sich anpassen. Sie sahen ihre Chance in weiteren Regionalisierungen der Bücher und didaktischen Innovationen – der Markt differenzierte sich weiter aus.[215] Zweitens sei eine rasche

212 Darüber hinaus hatte Graßmann zur Schulbucharbeit publiziert. Damit nutzte der Verlag eine bewährte Strategie, da die Mehrzahl der Verbandsvorsitzenden in der Schulbucharbeit tätig war. Bonwetsch (Vorsitzender 1949–1955), Messerschmidt (stellvertretender Vorsitzender, Vorsitzender von 1953–1969) und die Schriftführer Karl Krüger (1949–1973) und Eberhard Schwalm (1973–1976) waren beim Lehrmittelverlag/Klett aktiv; Hans-Georg Fernis (Stellvertretender Vorsitzender, Vorsitzender von 1958–1972) war Herausgeber der *Grundzüge* bei Diesterweg. BArch B 216.

213 Expertengespräch Höller.

214 Bode, Diskussionspapier zu einer Neubearbeitung der *Reise in die Vergangenheit*, 09.09.1982, WUA 5/155/1.

215 Ein Klett-Redakteur beschrieb die »drastisch« veränderte Ausgangslage der Schulbuchproduktion (30.12.1982): »Die entscheidenden Faktoren sind bekannt: der Rückgang der Schülerzahlen, das Schrumpfen der öffentlichen Mittel für die Bücherbeschaffung […], die Regionalisierungstendenzen und die Zulassungspraxis; betroffen sind hierdurch alle Bücher, solche, die gut eingeführt sind und umso mehr Bücher, die erst zur Einführung anstehen. Die Finanzknappheit verhindert in wachsender Zahl schon beschlossene Wechsel zu

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Überarbeitung notwendig, um nicht den Anschluss an die Konkurrenz zu verlieren. Ausführlicher ging er, drittens, darauf ein, wie tiefgreifend diese ausfallen sollte. Die *Reise* sei ein »Oldtimer«; ihr Konzept sei bewährt und der Autor habe »der Versuchung widerstanden […], zeitgebundenen oder modischen didaktischen Entwicklungen blindlings zu folgen und [er habe] unerprobte Reformkonzepte äußerst kritisch auf ihre sinnvolle, unterrichtspraktische Verwendbarkeit geprüft«. Trotz Kritik und »düsteren Voraussagen zum Trotz erfreut sich die ›Reise‹ bei der schweigenden Mehrheit der Hauptschullehrer immer noch einer großen Beliebtheit.«[216] Das Konzept dürfe daher nicht angetastet werden.[217]

Der Verlag musste verschiedene Aspekte gegeneinander abwägen: Zunächst waren die Arbeitsabläufe mit Birkenfeld eingespielt, er konnte termingerecht passend aufgearbeitete Texte liefern und sein Name bürgte nach außen für Qualität. Dagegen stand aber ein arbeitsökonomischer Aspekt: Die gesamte Serie zu überarbeiten, benötigte Zeit und Birkenfeld war an der Universität stark eingebunden. Der Verlag erwog daher, einen weiteren Herausgeber und/oder Autor einzubeziehen, wobei dies auch aufgrund der »Eckigkeit Birkenfelds im Umgang mit anderen Menschen« ausgeschlossen wurde.[218] Schwerer wog aber der Autorenvertrag: Demnach war es ausgeschlossen, andere Bearbeiter einzu-

einem neuen Werk. Dazu kommen natürlich fachspezifische Faktoren; politische Trends wirken auf politisch empfindliche Fächer, zu denen die Geschichte gehört, besonders zurück. Es läßt sich sicherlich nicht sagen, daß die vielzitierte ›Tendenzwende‹ innovatorischen Bestrebungen völlig den Wind aus den Segeln genommen hätte. Entscheidend ist vielmehr, daß sich unter der Decke didaktischer Veränderungen eine Unterströmung traditionellen Unterrichts und der damit verbundenen Orientierung an eher darstellungsbetonten Unterrichtswerken, erhalten hat, die sehr viel breiter ist, als zunächst allgemein angenommen wurde. […] Falsch wäre es allerdings auch hier, von der Annahme auszugehen, daß diese Gruppe gekennzeichnet wäre durch starres Beharrungsvermögen; kennzeichnend ist für einen Großteil dieser Gruppe von Lehrern, daß sie sich neueren didaktischen Konzeptionen nur langsam und in kleinen Schritten annähert und an vermeintlich oder tatsächlich Bewährtem möglichst lange festhält.« Archiv Alter 1.

216 Das kann durchaus im Kontext der *Zeitaufnahme* gesehen werden, die kurze Zeit vorher produziert wurde und am Markt scheiterte. Im Verlag schloss man, dass das Werk zu innovativ sei. Zitat Diskussionspapier.

217 Die weiteren Optionen führte er aus: eine »umfassende äußere Neugestaltung« und nur eine »partielle inhaltliche Überarbeitung«, also maßgeblich eine Aufstockung des Quellenmaterials, Austausch von »schlechten« Abbildungen etc. Er betonte auch die Besonderheit, dass die *Reise* von der Antike bis zur Gegenwart von nur einem Autor geschrieben wurde.

218 Der Verlag ging davon aus, dass Birkenfelds Persönlichkeit eine Zusammenarbeit mit anderen Personen problematisch machen würde. Dass er es aber ernsthaft erwog, zeigt, dass sie sogar mögliche Honoraranteile berechneten. Diskussionspapier, 15. Mitte der 1970er Jahre entstanden zusätzliche Diskussionen, als der Verlag andachte, von einem anderen Autor Lernzielkontrollen zur *Reise* herauszugeben. Birkenfeld sah seine Position in Gefahr. S. u. a. Stellungnahme zu Brief und Protokoll von Prof. Birkenfeld, 23. 11. 1974, an Herrn Pedersen über Tests zu Ebeling/Birkenfeld sowie zu der daraus resultierenden Aktennotiz von Herrn Dr. Schröder, 28.11., je WUA 5/146.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

setzen, ohne dass Birkenfeld ausdrücklich zustimmte bzw. eine eigene Bearbeitung ablehnte. Das Diskussionspapier wurde innerhalb des Verlags besprochen und anschließend wendete sich Bode an Birkenfeld, der Bodes Konzept zur Aktualisierung des Werks weitgehend zustimmte.[219]

Dem Trend der Regionalisierung folgend stellte Birkenfeld jeweils Kosten-Nutzen-Rechnungen auf: Als Anfang der 1980er neue Lehrpläne für Niedersachsen erschienen, setzte er ein mehrseitiges Konzept auf. Entlang der Rahmenrichtlinien Niedersachsens folgerte Birkenfeld, dass diese günstig für eine »relativ rasche Erstellung einer Regionalausgabe« seien: Da die Inhalte dort »eher konventionell« thematisiert seien, erforderten sie keine explizit landesgeschichtliche Ausrichtung, sie seien »frei von modernen-methodischen Akzentuierungen und Extravaganzen« und sie verzichten auf einen »geschlossenen Durchgang durch die Geschichte«, womit sie der »Inselbildung« der *Reise* entgegenkommen. Er folgert: »Insgesamt erscheint es danach als machbar, mit einem Minimum an Neutext auszukommen und eine gewisse norddeutsche Ausrichtung primär durch Bildertausch vorzunehmen.« Birkenfeld empfahl daher, eine andere Regionalausgabe der *Reise* für Niedersachsen umzuarbeiten. Nur einen geringen Arbeitsaufwand zu investieren, resultierte auch aus seiner Einschätzung, dass die Richtlinien auf dem »Wissensstand der sechziger Jahre« und damit »meilenweit von aktuellen geschichtsdidaktischen Positionen entfernt [seien], wie sie z. Zt. vor allem in SPD-regierten Bundesländern umgesetzt werden.« Es sei nicht auszuschließen, dass es nach Neuwahlen bald zu einer Überarbeitung kommen könnte und somit ein neues Unterrichtswerk notwendig sei.[220]

Laut Redaktion war die »scharfe Konkurrenzsituation bei Geschichtswerken im Bereich der Sekundarstufe 1« der maßgebliche Grund, weitere Regionalausgaben der *Reise* parallel zu erstellen,[221] was die Arbeitsbelastung Birkenfelds erhöhte. 1988 änderte sich das Vorgehen: Die Redaktion erstellte aus vorhandenen Teilen eine Regionalausgabe, die dann von den Bearbeitern ergänzt bzw.

219 Bode an Birkenfeld, 13. 10. 1982, WUA 5/115/1 und Gesprächsprotokoll eines gemeinsamen Arbeitstreffens vom 19. 11. 1982, WUA 5/155/2. Im Zuge der Neubearbeitung tauschte man sich auch intensiv über Konkurrenzwerke aus, s. u. a. Bode an Birkenfeld, 01. 11. 1982, WUA 155/1.

220 Birkenfeld, Basisüberlegungen zur Niedersachsenausgabe der *Reise*, 15. 09. 1985, WUA 5/201. Ähnliche Konzepte wurden jeweils für Landesausgaben angefertigt. S. z. B. Zur Konzeption des Werks ›Reise in die Vergangenheit‹, Band III, Ausgabe für Rheinland-Pfalz, 19. 06. 1989, WUA 5/158. Hier wird ebenso darauf eingegangen, dass nur Anpassungen vorgenommen wurden – Lehrpläne würden v. a. in der Zeitgeschichte Veränderungen erfordern.

221 Für die folgenden Begründungen s. Protokoll der Besprechung vom 18. 03. 1988 über die Abwicklung laufender und künftiger Projekte im Zusammenhang mit dem Unterrichtswerk *Die Reise in die Vergangenheit*, 13. 04. 1988, WUA 5/202.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

angepasst wurde, wobei neue Texte maßgeblich landesgeschichtliche Themen behandeln sollten. Das Gesamtwerk lief weiterhin unter »Ebeling-Birkenfeld«.[222]

Buchner verfügte mit *Geschichtliches Werden* über ein Standardwerk für höhere Schulformen. Brack, der als einfacher Autor begonnen hatte, war nun zum bestimmenden Mann der Geschichtsbücher geworden. Der Verlag hatte allerdings kein Hauptschulwerk im Sortiment und der Verlagseigner Grünke bemühte sich ab den frühen 1970er Jahren, ein Team für ein solches Werk zusammenzustellen. 1971 fragte er zunächst bei Heinrich Plechita an, ob dieser Interesse an der Mitarbeit an einem Hauptschulbuchprojekt habe und ob er hierfür geeignete Autoren kenne. Plechita entwickelte ein Konzept für »eine neuartige Form eines Geschichtsbuches […], das Sachbuch, Quellenband und Nachschlagewerk im Sinne eines ›Ploetz in einem‹ sein solle und daher in den schwierigen Klassen der Hauptschule breit gestreut eingesetzt werden könnte.«[223] Darüber hinaus empfahl er als Didaktiker Karl Kunze, der am *Grundwissen Geschichte* von Klett mitgearbeitet hatte und Direktor des Nürnberg-Kollegs war. Der Verlag rekrutierte außerdem Wolfgang Protzner, der ein Konzept in der *Bayerischen Schule* veröffentlicht hatte und Walter Fürnrohr, der ebenfalls ein Konzept lieferte.[224] Die so zusammengestellte Gruppe hatte keine einheitliche Vorstellung vom zukünftigen Hauptschulbuch. Während Plechita erzählenden Text favorisierte, legte Fürnrohr den Schwerpunkt auf Quellenarbeit: Plechita – unterstützt von Grünke – befürwortete also eher ein »Lernbuch«, Fürnrohr ein »Arbeitsbuch«. In den Diskussionen konnte sich Fürnrohr als Volksschuldidaktiker durchsetzen. Karl Filser, den Fürnrohr 1972 zum Autorenteam hinzugeholt hatte, rückte nun zum Herausgeber auf.[225]

Filser arbeitete im Institut für Schulpädagogik in München. Er hatte sein Staatsexamen abgelegt und in der Lehrerbildung das Konzept des »entdeckenden Lernens« vertreten, was einen starken Eindruck auf die weiteren Planungen

222 Die Bearbeiter wurden im Einvernehmen mit Birkenfeld angestellt; ihr Aufgabenfeld war klar umgrenzt. Die Verträge regelten, dass die Marke *Reise in die Vergangenheit* weder ohne die Nennung von Ebeling und Birkenfeld noch ohne Birkenfelds freiwilligen Rücktritt weitergeführt werden durfte. S. Schreiben des Rechtsanwalts Frehland, 29. 03. 1989, WUA 5/202. Ebeling starb 1967, aber selbst bei der Neubearbeitung für die neuen Bundesländer erhielt seine Frau noch Rechte an dem Werk und wurde über die Planungen informiert. Bode an Ebeling, 11. 12. 1991, WUA 5/146. Die Bearbeiter erhielten ein pauschales Honorar und wurden nur im Innentitel genannt. Die Lehrerbände wurden – falls erforderlich – weiterhin von Birkenfeld verfasst.

223 Briefe, 17. 12. 1971, 23. 12. 1971, BWA F28/P-Qu.

224 Brief an Plechita, 26. 04. 1972 BWA F28/P-Qu; Konzept von Fürnrohr ebenfalls im BWA nicht beschrifteter Ordner.

225 Plechita kündigte fast zwei Jahre nach der ersten Zusage. Der Verlag versuchte, ihn zu halten, was aber nicht gelang, Briefe 20. 10. 1974, 29. 10. 1974, BWA F28/Ordner P-Qu. S. Briefe/Protokolle in BWA F28/Autoren Filser-Fir. Expertengespräch Filser.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

machte und später der Serie auch ihren Namen geben sollte.[226] Filser, der später auch in die Lehrplankommission berufen wurde (1974) und ebenso Erfahrungen mit Zulassungsgutachten hatte,[227] arbeitete nun zusammen mit Fürnrohr, einem etablierten Geschichtsdidaktiker, der außerdem den Kommentar zum Bayerischen Lehrplan erarbeitet hatte.[228] Hinzu kam Kunze für unterrichtspraktische Fragen. Gemeinsam bildeten sie den Herausgeberkreis, womit der Verlagseigner Grünke an der Konzeption kaum noch einen Anteil hatte.[229]

Ende der 1980er wurde der bayerische Lehrplan erneuert, was in den Augen des Verlags eine Neubearbeitung notwendig machte. Der Sohn Grünkes betreute das Projekt, da sein Vater aufgrund von Krankheit ausfiel, und gab dem Herausgebergremium für die Bände 5 und 6 relativ freie Hand. Bei der Bearbeitung von Band 7 kehrte Grünke Senior zurück und alte Konflikte brachen wieder auf: Aufgrund notwendiger Kürzungen griff Grünke auf das Konzept eines »Lernbuchs« zurück, während Filser das »Arbeitsbuch« verteidigte. Schließlich trat Filser vom Herausgebergremium zurück. Grünke setzte sich mit seiner Autorität als Verlagseigner und erfahrender Schulbuchmacher durch.[230]

Die Bildung von größeren Autorenteams setzte sich auch in der Kooperation zwischen Westermann und Oldenbourg fort. Die bisherige Zusammenarbeit wurde als erfolgreich eingestuft und so planten sie auf ähnliche Weise ein Nachfolgewerk: Schröder (Westermann) lud 1982 zum »Geographischen Colloquium« nach Braunschweig ein. Ziel war es, »mit einem ausgewählten Kreis hervorragender Wissenschaftler und Geographielehrer über die Möglichkeiten« zu diskutieren, um ein modernes Geografieschulbuch zu entwickeln. Sie wollten im »Lichte neuester Ergebnisse geographischer Wissenschaft und Forschung« diskutieren und auch »die Realitäten des Schulalltags, die sich aus der Beachtung von Lehrplänen und organisatorischen Zwängen ergeben«, berücksichtigen.[231]

226 Expertengespräch Filser. Zum Konzept des »Entdeckenden Lernens« s. Karl Filser, »Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht«, in: *Pädagogische Welt* 11 (1973), 642–656. Karl Filser, »Entdeckendes Lernen«, in: Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf: Schwann, 1979, 56–59. Interview von Thomas Sandkühler mit Karl Filser, in: Thomas Sandkühler, *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947*, Göttingen: Wallstein, 2014, 226–250.

227 Über das Institut für Schulpädagogik, s. Expertengespräch Filser. Zur Information, dass Filser in den Arbeitskreis berufen wurde, der neue Lehrpläne für Geschichte, Hauptschule erarbeiten sollte, Brief 26.06.1974, BWA F28/Autoren Filser-Fir.

228 Filser an Schneider, 09.10.1972, BWA F28/Autoren Filser-Fir.

229 Grünke griff später teilweise stark in die Textgestaltung ein. S. hierzu die Ausführungen im Abschnitt *Praktiken der Schulbuchschreibung*.

230 Die Lösung des Konflikts wurde erschwert, da Filser sich zu dieser Zeit für ein Semester in den USA befand. Schließlich lief es aber auf den grundsätzlichen Konflikt traditionelles Schulbuchkonzept vs. entdeckendes Lernen hinaus.

231 Schröder an Brucker, 28.06.1982, Archiv Brucker.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Neben dem Verlagspersonal wurden verschiedene Gäste aus der Unterrichtspraxis und Fachdidaktik eingeladen. Als Ziel wurde bekräftigt, dass man sich in drei Schritten »dem verlegerischen Ziel der Schaffung eines neuartigen Geographiewerks für Gymnasien und Realschulen nähern« wolle. Konnte man sich zehn Jahre zuvor noch auf ein Konzept einigen, war dies diesmal nicht der Fall: Die Teilnehmer gingen weitgehend ohne Ergebnisse auseinander, und das obwohl – oder gerade weil – die Gruppe mit erfahrenen Autoren, Fachwissenschaftlern und Vertretern von Fachorganisationen, wie dem Vorsitzenden des Zentralverbands Deutscher Geografen, Wolf Dieter Hütteroth, besetzt war.[232] Später lud Schröder einen kleinen Kreis ein, um ein Konzept zu erarbeiten – Brucker wurde gemeinsam mit Ehlers Herausgeber, Hausmann war – auch aufgrund seines Alters – von Schröder schon ausgeschlossen. Auf diese Weise wurde *Diercke Erdkunde* entwickelt. Beide Herausgeber hatten maßgeblich Einfluss auf die Auswahl der Autoren. Um das relativ große Team arbeitsfähig zu halten, trennte sich Brucker nach den ersten Treffen und Schreibversuchen mit deutlichen Worten von einigen Autoren. Dabei wurden klare Kriterien aufgestellt: Autoren mussten »die deutsche Sprache beherrschen«, sollten fachlich belesen sein, sich für das Fach begeistern und auch andere begeistern können, in »Fach- und Unterrichtsmethoden versiert sein«, aber sie sollten auch die Konzeption des Werks erfassen und mittragen können – und schließlich mussten sie sich auch in das Team einfügen können.[233]

Ein weiteres Beispiel für die enge Verknüpfung von Lehrplankommission und Schulbuchproduktion liefert *Geschichte heute* (Schroedel). Es handelt sich um ein klassisches Teamprojekt, das in Regionalausgaben geplant wurde. Das Konzept entstand 1981: Die Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung, Donaueschingen, organisierte den Lehrgang »Das Schulbuch und der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule« (in Kooperation mit Bildungsvertretern des Landes und Verlagen). Dies deutet bereits an, dass man nicht von Schulbuchverlagen, Lehrplankommissionen oder Kultusministerien als klar abgegrenzten Akteuren sprechen kann, sondern dass Foren des Austauschs und der Vernetzung gesucht wurden. Konkreter wird dies mit Blick auf das Schulbuchprojekt

232 Es handelte sich um eine Kooperation von Hirt, Oldenbourg und Westermann, wobei die Letztgenannten überwogen. Im Anschreiben heißt es: »Beginnend mit der Beantwortung der Frage nach Ziel und Ergebnis des Geographieunterrichts für den ›gebildeten‹ Staatsbürger werden wir uns der realen Situation des Geographieunterrichts in den Bundesländern zuwenden, um vor diesem Hintergrund am Sonnabendvormittag denkbare praktische Umsetzungen in einem Lehrbuch zu erörtern.« Anschreiben 18. 08. 1982, inklusive einer Liste eingeladener Personen, Teilnehmerliste und Ablaufplan, Archiv Brucker, Expertengespräch Brucker.

233 Brucker an Topel, 19. 07. 1983.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geschichte heute. Hans M. Gerst schildert, dass sich »ganz instinktiv«[234] Autorenteams in den Diskussionen fanden. In diesem Fall wurde dies noch befördert, da alle Mitglieder des Autorenteams auch in der »Lehrplankommission Geschichte/Geographie Baden-Württemberg« saßen. Gerst hatte bis zu diesem Zeitpunkt schon ergänzende Unterrichtsmaterialien entwickelt; er war Lehrer, Mitglied der Lehrplankommission und Schulbuchgutachter und vereinte somit Wissen über die Unterrichtspraxis, Lehrplanarbeit und Schulbuchzulassung. Genauso wichtig war aber, dass man ein gemeinsames didaktisches Konzept verfolgte: Man wollte »mithilfe der Verlage Geschichte so konkret wie möglich machen«, also durch Leitfragen Schülerinnen und Schüler ständig zum »entdecken« bringen bzw. Geschichte anschaulich machen.[235] Schroedel verfügte für das niedrigere Niveau mit »Erkunden und Erkennen« über ein veraltetes Werk und nutzte diese Möglichkeit für eine neue Serie.[236]

Eine enge Verbindung von Lehrplankommission und Schulbuchproduktion war keine Ausnahme. Ein ähnlicher Fall kann für Guiskard Eck festgehalten werden. Er war Haupt- und Realschullehrer und wurde schnell zum Schulleiter befördert. Eck war in dieser Zeit außerdem noch in der Richtlinienkommission Niedersachsen tätig, ebenso schrieb er Schulbuchgutachten. In dieser Zeit fand er über den Schuldezernenten Kontakt zu Klett. Er hielt im Verlag einen Vortrag über den Stellenwert des Geschichtsunterrichts an Hauptschulen. Wenige Monate später wurde er offiziell angefragt, bei einem Schulbuchprojekt mitzuarbeiten. Später wurde er dann Mitglied im Autorenteam, das Kletts *Lebendige Vergangenheit* neu konzipierte.[237] Die Parallelen zur Konzeption und Autorenauswahl von *Geschichte heute* sind groß: Jeweils wurden Unterrichtspraktiker mit Erfahrung im Bereich der Lehrplanarbeit und der Schulbuchzulassung für eine Regionalausgabe (Hauptschule) ausgewählt – in diesem Fall zunächst für Rheinland-Pfalz und einige Jahre später für Niedersachsen. Die Planungen und das Konzept entstanden in ersten Diskussionen der ausgewählten Autoren.

234 Expertengespräch Gerst. Die Tagung fand am 15./16. Juni 1981 statt. Einladung und Tagesablauf, s. Archiv Gerst.

235 Gerst reiht *Geschichte heute* damit in eine Traditionslinie ein, die Ebeling angefangen hatte und die an Lernenden orientiert war. Er grenzte sich damit auch von akademischen Klett-Werken ab. Es war geplant, mit der Regionalausgabe auch gegen die *Reise* anzutreten, die als Bundesausgabe erschien und dann teilw. adaptiert wurde. Von dieser Position expandierte Schroedel 1986 auf den bayerischen Markt. Expertengespräch Gerst.

236 Es erschien 1966–1979. Personelle Überschneidungen zwischen den Autoren der Hauptschulwerke gab es nicht. Für das Segment des höheren Niveaus verfügte Schroedel mit dem Tenbrock-Nachfolger »Zeiten und Menschen« ebenfalls über ein sehr traditionsreiches Werk, das über den Anfang der 1980er Jahre hinaus aufgelegt wurde.

237 Es handelte sich zunächst um ergänzende Unterrichtsmaterialien für die Hauptschule in RLP, 1984. Anfrage zum Vortrag vom 22.07.1981. Archiv Eck, Ordner Klett Geschichtsbuch. Expertengespräch Eck.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ebenso wie bei *Geschichte heute* gab es keinen zentralen Herausgeber, sondern ein gleichberechtigtes Autorenteam.[238]

Auch für höhere Schulformen strebte Klett um 1980 neue Geschichtswerke an. *Erinnern und Urteilen* sollte *Menschen in ihrer Zeit* ablösen. Zwar handelte es sich um ein neues Unterrichtswerk, aber es wies bei den Herausgebern eine starke Kontinuität auf und Lucas (mittlerweile verstorben), Joist Grolle, Wolfgang Hilligen und Eberhardt Schwalm wurden weiter als Herausgeber geführt.[239] Bodensiek und Thiele, die ebenfalls im Vorgängerwerk eine wichtige Rolle gespielt hatten, schieden 1979, nachdem die ersten Bände schon erschienen waren, aus. Daraufhin wurde Peter Alter als neuer Autor berufen.[240] Alter hatte im Vorfeld erste Erfahrungen im Schreiben von Unterrichtsmaterialien sammeln können, als er sich 1971 mit einem Vorschlag für ein Quellenheft zum Nordirland-Problem bewarb und angenommen wurde. Daraufhin wurde Alter vom Verlag auch als Autor für das Imperialismus-Heft und später als Mitherausgeber der Serie angefragt.[241] Alter konnte gegenüber dem Verlag somit nachweisen, dass er einerseits fachwissenschaftliche Erkenntnisse schülergerecht aufbereiten und sich andererseits gut in den Produktionsprozess eingliedern konnte. Das kam ihm zugute, als ein weiterer Autor für *Erinnern und Urteilen* gesucht wurde.[242] Auf diese Weise wurde Alter um 1980 zu einer der entscheidenden Personen, die in allen Publikationen Kletts Afrikawissen definierte.[243]

Diesterwegs Bestseller waren die seit den frühen 1950er Jahren erscheinenden *Grundzüge der Geschichte* von Hans Herbert Deißler. Das Werk wurde zwar mehrmals überarbeitet, aber weder entsprach das Konzept den aktuellen Erfordernissen noch hatten die Herausgeber Interesse, weiter daran zu arbeiten. Diesterweg entschloss sich in den 1970ern, ein neues Werk zu produzieren und suchte einen verantwortlichen Autor. Wolfgang Hug, Geschichtsdidaktiker an der PH Freiburg, hatte zuvor bei Klett *Menschen in ihrer Zeit* und auch schon bei

238 Auch wenn sich später aktivere Personen herauskristallisierten. Zum Konzept und zu Protokollen s. Archiv Eck, Ordner Klett.

239 Sowohl im Buch, s. Band 3, 1980, als auch in der Honorarverteilung »Erinnerung und Urteilen«, Band III, 23.09.1980, Archiv Alter.

240 Rundbrief 11.12.1979, Archiv Alter.

241 Alter an Tümmler, 20.01.1971. Tümmler stand der Anfrage offen gegenüber, aber der Verlag zögerte. Diskussion allgemein in Ordner 5: Klett Hefte Nordirland. Alter, P.: Imperialismus, Klett 1979. Expertengespräch Alter.

242 Eine ähnliche Entwicklung gab es etwas zeitversetzt für die Sek. II. Das Geschichtsbuch *Grundriß der Geschichte* hatte Marktanteile verloren und man strebte ein neues Werk an. Der Anstoß erfolgte wieder vom Verlag, der Autoren ansprach und ein erstes Konzept für ein Treffen vorlegte. Alter wurde nun gleich zu Beginn in die Überlegungen einbezogen. Vertrag 16.09.1981, Archiv Alter 1, Rundbrief, 16.12.1981, Archiv Alter: Grundriß der Geschichte Teil 6.

243 Er blieb in dieser Position bis zum Ende des Untersuchungszeitraums. Lediglich am Werk für die Hauptschule *Lebendige Vergangenheit* hatte Alter keinen Anteil.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

der BpB Unterrichtsmaterialien produziert. Deißler brachte ihn bei Diesterweg ins Gespräch. Anders als bei Klett, wo er mit einem vorgegebenen Konzept arbeiten musste, bekam er hier die Möglichkeit, selbstständig ein neues Konzept zu erarbeiten. Das Ergebnis war die *Geschichtliche Weltkunde* (ab 1974). Hug war dabei eine Ausrichtung an der Unterrichtspraxis wichtig und als Dozent an einer PH befand er sich im engen Austausch mit Lehrkräften und nahm ihre Vorschläge auf – so entstanden in Anlehnung an die Bücher auch Arbeitshefte. Hug war der starke Mann hinter der *Weltkunde*, die zunächst als bundesweite Ausgabe erschien und später um Regionalausgaben ergänzt wurde. Über die Auswahl der jeweiligen Autoren wurde gemeinsam entschieden und für Regionalausgaben wurden gezielt regionale Autoren ausgewählt – so wurde für die bayerische Ausgabe, wo die Zulassung erfahrungsgemäß schwierig war, ein bayerischer Autor gesucht. Besonderer Wert wurde auf eine gute Vernetzung der Autoren in den jeweiligen Bundesländern gelegt, vorzugsweise durch vorhergehende Gutachtertätigkeiten, Mitgliedschaft in Lehrplankommissionen oder Ähnliches. Die *Weltkunde* wurde für den Verlag zu einem bedeutenden Produkt. Als Hug Ende der 1980er Jahre ein Konzept für ein neues Werk (*Unsere Geschichte*) erarbeitete, war der Verlag nicht begeistert, ging aber auf den Vorschlag ein, da er auf Hugs Meinung vertraute.[244]

1990 – Erschließung neuer Märkte unter alten Vorzeichen

Um 1990 veränderte sich der Schulbuchmarkt massiv: Mit dem Beitritt der neuen Bundesländer zur Bundesrepublik Deutschland eröffnete sich ein neuer Schulbuchmarkt, der schnell mit Materialien versorgt werden musste. Der ehemalige Staatsverlag VWV wurde zwar privatisiert, konnte aber keinen entscheidenden Marktanteil halten. Westdeutsche Verlage versuchten, ihre vorhandenen Produkte möglichst schnell zu adaptieren und eine gute Marktposition zu erhalten. Klett informierte seine Autoren in einem Rundbrief Mitte 1990, dass er kostenlose Prüfstücke an Lehrkräfte in der DDR verschickt habe. Für weitere Werbemaßnahmen stellte er einen eigenen »DDR-Katalog« zusammen, schickte verstärkt Vertreter und Vertreterinnen an die dortigen Schulen und versendete »Kennlernpakte«.[245]

244 Expertengespräch Hug.

245 Hinzu kam, dass das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Gelder bereitstellte, um Schulen mit Büchern zu versorgen. Jeder Verlag könne Bücher für eine Liste vorschlagen, von der Schulen dann auswählen könnten – dies geschehe zwar zunächst mit einem reduzierten Preis, was kurzfristig die Gewinne schmälere, aber es würde sich langfristig auszahlen, da Klett sich so eine gute Marktposition gesichert habe. Die verstärke Werbetätigkeit wurde für die folgende Zeit aufrechterhalten, wobei man auch Marktforschung betrieb. S. Rundbrief Betr. DDR – Aktivitäten des Ernst Klett Schulbuchverlags, 08.05.1990. Klett verfügte über eine Liste von Schulen, inklusive Adresskartei von Lehrkräften für die neuen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Auch bei Westermann bemühte man sich, den neuen Markt zu erschließen. 1990 wurden die Pläne einer Regionalausgabe für die »Noch-DDR« konkreter: In einer Besprechung zwischen Birkenfeld und den Redakteuren wurde geschildert, dass der Verlag eine schnellstmögliche – kostenneutrale – Ausgabe wünschte; Birkenfeld hatte diesbezüglich schon Vorüberlegungen angestellt. Der Verlag legte fest, »daß vor allem durch Auswahl des Bildmaterials sichergestellt werden soll, daß sich die Schüler in der Region der DDR in einer solchen Ausgabe ›wiedererkennen‹.«[246] Außerdem seien Materialien über die Zeit August des Starken einzufügen. Birkenfeld teilte diese Auffassung und fügte an, dass die DDR-Geschichte bzw. generell der »deutschlandgeschichtliche Teil des Abschlussbandes« ergänzt werden müsse. Man wolle dies für das Schuljahr 1991/1992 druckreif haben.

Im Zuge weiterer Recherchen über den Schulbuchmarkt führten Vertreter auch Gespräche mit Experten aus der DDR. Dies betraf einerseits einen allgemeinen Austausch und andererseits die Suche nach möglichen Bearbeitern von Regionalausgaben.[247] Im Juni wurde ein umfangreiches Gutachten von einer Mitarbeiterin der Geschichtsdidaktik der Martin-Luther-Universität über die

Bundesländer und Ost-Berlin. Rundbrief, 14.03.1991. Archiv Alter: Klett Grundriss der Geschichte Teil 2.

246 Hervorherung im Original. Protokoll einer Besprechung am 18.04.1990 über eine Ausgabe des Unterrichtswerks *Die Reise in die Vergangenheit* für die DDR, Birkenfeld, 01.08.1990, WUA 5/202.

247 Die Jahrestagung der DDR-Geschichtslehrer und Geschichtsdidaktiker 1990 bot Möglichkeiten. So wurde mit Prof. Szalai gesprochen, der aber schon von Cornelsen angeworben worden war; Prof. Hora (PH Potsdam) wurde als Autor für *Praxis Geschichte* angesprochen; mit Prof. Hannelore Iffert wurde sich ausgetauscht, da sie an den »Arbeitsgrundlagen für den Geschichtsunterricht in den Klasen 5–10 im Schuljahr 90/91« mitgearbeitet hatte; und Christina Böttcher (Universität Halle) wurde wegen eines Gutachtens für die *Reise* angesprochen; s. Protokoll Symposium der DDR. Geschichtsdidaktiker in Dresden 26.–28.06.1990. Es fand auch ein gemeinsames Gespräch mit Dozenten der Pädagogischen Hochschule Dresden statt (25.04.1990), bei dem mit verschiedenen Personen diskutiert wurde, die auch als Autoren an DDR-Schulbüchern und an der Lehrplanentwicklung teilgenommen hatten. Hier wurde sich mit insgesamt 16 Personen verschiedener Fachbereiche ausgetauscht. Bericht 03.05.1990. Birkenfeld traf sich u. a. mit Bernd Pauli (PH Leipzig); er unternahm auch Vortragsveranstaltungen für die *Reise.* S. Hausmitteilung Lektorat Geschichte, 01.08.1990. Hier ist auch handschriftlich vermerkt, dass alle Außenaktivitäten mit Pauli ausgesetzt werden sollten, da »sein politischer Standort nicht geklärt ist.« WUA 5/172. Dieser habe sich »in der Vergangenheit für die SED sehr exponiert« und sei in der Nachfolgepartei PDS, daher sollte man mit dem Kontakt vertraulich umgehen, da seine Mitarbeit in »auch künftig CDU-regierten Ländern wie Sachsen und Thüringen« negativ ausgelegt werden könnte. Aktennotiz betreffend Unterredung mit Bode vom Westermann Verlag am 30.07.1990, Birkenfeld. Zu dieser Unterredung parallel das Protokoll von Ulrike Jürgens über eine Unterredung mit Pauli und seiner möglichen Mitarbeit, 03.08.1990, WUA 5/202. Pauli wurde zeitweise als Herausgeber für die Regionalausgaben gehandelt, s. Aktennotiz Jürgens August 1990. Je WUA 5/172.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Reise eingeholt und somit wurden externe Berater einbezogen; ein Vorgehen, das während der späteren Schreibphase ausgesprochen selten war.[248]

Die leitenden Kriterien, Schulbuchautoren auszuwählen, blieben aber nach 1990 ähnlich wie zuvor: Man wählte Personen aus, denen man zutraute, innerhalb einer vorgegebenen Zeit Texte zu liefern, die sich innerhalb eines abgesprochenen Konzepts bewegten. Erfahrung als Schulbuchautor war dabei ein hilfreiches Argument. Daneben wurde auf Personen mit Kenntnissen über Zulassungsverfahren und Lehrplanarbeit zurückgegriffen und bei neuen Projekten handelte es sich in diesem Zeitraum immer um Autorenteams. Dabei wurde für Geschichte ähnlich vorgegangen wie für Geografie. Personen, die in der Schulbucharbeit der DDR aktiv waren, wurden nicht kategorisch ausgeschlossen, vielmehr wurden sie als fähig eingeschätzte Personen umworben. So auch im Fall von Karl Heinz Kißner, der in der DDR ab den 1980er Jahren an den regulären Geografieschulbüchern als Autor beteiligt war, die *Geographie Wissensspeicher* etablierte und später Herausgeber des Geografieschulbuchs der 8. Klassen wurde. Er qualifizierte sich ebenso durch seine vorherige Schulbucharbeit wie durch seine Tätigkeit als Vorsitzender der Lehrplankommission von Sachsen-Anhalt nach 1990. Ab 1992 gab er dann für den Schroedel Verlag *Seydlitz Erdkunde* – in verschiedenen Regionalausgaben – heraus.[249]

1.2.2 Praktiken der Schulbuchschreibung

Die Redaktion als Mittler zu externen Akteuren

Im vorherigen Abschnitt wurde dargestellt, dass die Kommunikation mit den jeweiligen Kultusministerien bzw. mit Mitgliedern von Lehrplankommissionen oder Akteuren der Schulbuchzulassung relevant war, um für die Erstellung eines Konzepts und über mögliche Marktchancen Informationen zu erhalten. Die offizielle Kommunikation mit externen Akteuren zu führen, blieb während des Schreibprozesses die zentrale Aufgabe der Redaktion – sie war mit externen Akteuren eng verwoben und diente als Drehscheibe für Informationen. Aber auch die Netzwerke der Schulbuchautoren wirkten sich hier aus. In einem Beispiel von 1950 zeigt sich, dass die Schulbuchautoren Krüger und Bonwetsch von

248 Gutachten zum Lehrbuch *Die Reise in die Vergangenheit*, Halle, 25.05.1990, Böttcher. Antwortschreiben 20.06.1990, WUA 5/172. Ähnliches erfolgte auch über andere Schulbücher, so von Iffert und Petra Moritz: Zur Ausgabe Politik-Wirtschaft-Gesellschaft 1982 und zur vorläufigen Inhaltsübersicht für eine Bearbeitung – Kritik, Vorschläge, Berlin, November 1990, WUA 5/172.

249 Kißner erarbeitete das Konzept und bildete mit Gert Jahn ein Herausgeberduo. Jahn hatte Erfahrung in der Schulbuchproduktion der Bundesrepublik Deutschland. Auch Kißner berichtet, dass man über seine politische Ausrichtung Erkundigungen eingeholt hatte. Expertengespräch Kißner.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einem Mitglied der nordrhein-westfälischen Lehrplankommission Informationen erhielten und diese an ihren Redakteur, Aengeneyndt, weitergaben. Der konkrete Fall betraf die Zuordnung eines Themas für eine Jahrgangsstufe – ein Aspekt, der für die Gliederung von Schulbüchern entscheidend war. Darüber hinaus schrieb Krüger auch, dass demnächst eine Stellungnahme in der Zeitschrift des Verbands der Geschichtslehrer, in dem Krüger und Bonwetsch eine wichtige Rolle spielten, erscheinen würde. Solche Fälle verdeutlichen, dass, aufgrund von persönlichen Kontakten und Doppelfunktionen von Personen, Schulbuchautoren nicht nur auf Beschlüsse der Lehrplankommissionen reagierten und diese ausführten bzw. in entsprechenden Zeitschriften didaktisch kommentierten, sondern dass schulisches Wissen im gesamten Prozess der Schulbuchproduktion zwischen den verschiedenen Akteuren zirkulierte.[250] Denn Redaktionen wie auch Autoren wussten darum, dass die weitergegebenen Informationen sowohl wichtig für die eigene Schulbuchproduktion waren als auch dass es sich teilweise um nicht öffentliche Dokumente handelte. Als Anfang der 1950er Jahre die KMK über eine Vereinheitlichung der Geschichtslehrpläne diskutierte – ein nicht zu unterschätzender Faktor, um die Marktchancen zu bewerten – erhielt Aengeneyndt die Pläne vorab und leitete sie an seine Autoren weiter.[251] Auf diese Weise kann wohl für alle erfolgreichen Verlage geschlossen werden, dass sich ihre Netzwerke auch in die Kultusministerien erstreckten und dass Wissen in beiderseitigem Einvernehmen vor der offiziellen Bekanntgabe weitergegeben wurde.[252]

250 Krüger an Aengeneyndt, 09.03.1950. In einem anderen Fall hatte der Autor Textor ein Manuskript versehentlich an einen Kollegen der *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (Messerschmidt) geschickt, der dies kommentierte. In der weiteren Diskussion hatte Messerschmidts Urteil Gewicht – durch seine allgemeine Erfahrung und Funktion als Schulbuchgutachter. Rundbrief, 29.07.1950, NL Krüger 1–2. Diese Kontakte zu Gutachtern waren kein Einzelfall: Schon 1946 berichtet Habisreutinger seinem Verlagsdirektor von Besprechungen der Lehrbuchkommission. Habisreutinger an Ament, 06.03.1946, BWA F28/184. Der Klett-Rundbrief vom 09.04.1962 informiert, dass Textor die Geschichts- und Gemeinschaftskunde-Richtlinien (NRW) beschafft habe – bevor der entsprechende Außendienstmitarbeiter sie erhalten konnte (s. Rundbrief, 15.04.1962). In anderen Fällen wurden Lehrplankommissionmitglieder direkt als Autoren gewonnen. Dies war in den 1980er Jahren z. B. bei Eck, Filser oder Gerst oder für die 1990er Jahre bei Kißner der Fall.

251 Er betonte, dass sie »streng vertraulich« seien. Rundbrief, 22.06.1953, NL Krüger 3.

252 Die Netzwerke der anderen Verlage wurden jeweils kritisch beobachtet. Als um 1950 die Lehrpläne für NRW entwickelt wurden, schrieb Krüger an seinen Redakteur: »In den vom Ministerium berufenen Ausschüssen sassen leider auch zwei Vertreter von Konkurrenzwerken, Prof. Schütte-Kettwig, der mit Tenbrock zusammen bei Schöningh ein neues Buch erarbeitet, und StRt Watermann, der ein Mitarbeiter der Neuauflage von Meyer-Schirrmacher (oder wie heisst dieses Buch?) ist. Es ist an sich natürlich unmöglich, dass Mitarbeiter an Geschichtsbüchern zu ministeriellen Besprechungen herangezogen werden […]«, Brief, 08.05.1950, NL Krüger 1–2.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Neben der Kommunikation mit Akteuren der Lehrplanerstellung und Schulbuchzulassung musste die Redaktion auch die offizielle Kommunikation bezüglich der Copyrightfragen führen. Die Einholung von Rechten für das Abdrucken von Bildern lief v. a. aus praktischen Gründen über die Redaktion, da nur der Verlag auch offiziell Vereinbarungen treffen konnte.[253]

Der dritte Akteurskreis, mit dem die Redaktion kommunizierte, betrifft externe Anfragen und die Kommunikation mit Interessenvertretungen sowie Schulen. Das Spektrum dieser Zuschriften reichte von Hinweisen auf Fehler bis hin zu grundsätzlicher Kritik der Werke. Je nach Dynamik zwischen Redaktion und Autoren wurde diese weitergeleitet. Für Westermann berichtete der Redakteur Theo Toepel, dass regelmäßig Interessenvertretungen Kontakt aufnahmen, wobei er dies auf politisch kontroverse Themen einschränkte und Vertriebenenverbände als Beispiele nannte.[254] In seltenen Fällen wurden aus der Kritik von Interessenvertretungen größere Debatten oder führte sie zu konkreten Änderungen im Schulbuch. Brucker weist darauf hin, dass die Aufregung oft sehr kurzlebig war und mit dem Hinweis auf eine Änderung in der nächsten Auflage beendet werden konnte.[255] An dieser Stelle müssen – ebenso wie zuvor bei den Autoren – die Netzwerke einbezogen werden: Waren Vertreter des Verlags in Foren, wie der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission oder in Organisationen wie dem Verein für Bildungshilfe in Entwicklungsländern e. V. aktiv, wurden Informationen hieraus nach Bedarf weitergeleitet; zumindest sorgten diese Tätigkeiten für eine erhöhte Aufmerksamkeit für bestimmte Themenfelder.[256]

253 Dabei handelte es sich um reguläre Bildagenturen, aber auch um anderweitige Bildlieferanten.

254 Expertengespräch Toepel. Er leitete diese nicht direkt weiter, indirekt wurden sie aber in gemeinsame Diskussionen mit Autoren aufgenommen. Für die *Reise* kann dies durch die umfangreichen Produktionsakten nachvollzogen werden. S. WUA 5/146.

255 Expertengespräch Brucker. Selten wandten sich Forschungsprojekte an Verlage, um ihre Ergebnisse in Neuproduktionen einfließen zu lassen. Als das Internationale Schulbuchinstitut um 1960 die erste große Studie zum Afrikabild in Schulbüchern erstellte, richtete es an alle Verlage eine Anfrage nach Unterrichtsmaterialien; mit Westermann tauschte man sich darüber hinaus aus. Eckert fragte u. a. explizit den neusten Band der *Reise* an, um damit die erwarteten negativen Ergebnisse der Studie etwas abzumildern. Aktennotiz, 18.08.1961, WUA 2/169/1. S. einen anderen Fall in Bollhagen an Klett, 07.01.1966, NL Krüger 12.

256 Schröder (Westermann) war Mitglied einer UNESCO-Schulbuchkommission, Mitglied der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission und pflegte eine enge Beziehung zu Eckert/zum Internationalen Schulbuchinstitut. S. Schröder, *Lebensansichten*, 146–150. Der Verein für Bildungshilfe in Entwicklungsländern e. V., Berlin, war in den 1960er Jahren aktiv und wurde u. a. auf Initiative von Cornelsen gegründet. Auch andere Verlage waren hier aktiv. Es ist daher anzunehmen, dass dies zumindest die Aufmerksamkeit für dieses Themenfeld stärkte.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Redaktion als Koordinator der Autoren

Orientierungspunkte: Lehrpläne oder die Diskussion vorheriger Zulassungsgutachten spielten v. a. in der Konzeptionierungsphase eine Rolle. Wenn das Konzept und eine Gliederung standen, verloren sie an Bedeutung. Dies ist – obwohl die Lehrpläne im Untersuchungszeitraum immer ausführlicher wurden – nicht verwunderlich, da sie nur Informationen über die grobe Gliederung und teilweise über die didaktischen Ansätze beinhalteten und diese Informationen im Konzept verarbeitet wurden. Für die Ausgliederung einzelner Kapitel boten Lehrpläne kaum weiterführende Informationen.[257] Eine stärkere Orientierung boten dagegen andere Lehrbücher.

In den meisten untersuchten Schulbuchproduktionen waren Redakteure, Herausgeber und Autoren mit vorhandenen Konkurrenzprodukten vertraut. Im Lehrmittelverlag, später Klett, kann für die Anfangszeit nachgezeichnet werden, dass in regulären Rundbriefen andere Werke besprochen wurden. Der langjährige Redakteur Aengeneyndt ermunterte seine Autoren immer wieder, ihm mitzuteilen, wenn sie von anderen Verlagen oder Autoren Informationen erhielten.[258] Durch ihre Netzwerke kannten die Autoren den Schulbuchmarkt sowie aktuelle Entwicklungen. So gaben die Schulbuchautoren, die ebenso als Lehrer, Gutachter, Mitarbeiter an Pädagogischen Hochschulen oder anderweitig in der Lehrerausbildung tätig waren, an, dass sie die auf dem Markt vorhandenen Werke schon wegen ihrer regulären Arbeit lasen; ein Argument, was für Fachwissenschaftler nicht gilt.[259] Wenn nötig versorgten die Verlage ihre Autoren in den Anfangsjahren auch mit Büchern anderer Verlage, wobei dieser Service scheinbar nach und nach eingestellt wurde.[260] Wilmanns und Krüger war es über

257 Heinloth schildert für die 1980er/frühen 1990er Jahre, als die Lehrpläne schon recht ausführlich waren, dass man sie v. a. für die Gliederungen etc. herangezogen hat. Expertengespräch Heinloth.

258 »Jedenfalls müssen wir ständig Augen und Ohren offen halten, und ich bitte alle Mitarbeiter, mich sofort zu benachrichtigen, wenn sie etwas von der Konkurrenz hören. Geradezu vorbildlich in dieser Hinsicht ist Herr Dr. Krüger.« Rundbrief, 11.10.1952, NL Krüger 3. S. u. a. Rundbriefe, 13.08.1949, 10.08.1949, 03.09.1949, NL Krüger 1.

259 Bei Buchner ist dies in den verschiedenen Produktionsakten verbürgt; u. a. Brack, Rossa, Altrichter, Selmeier, Loew, BWA F28/166, BWA F28/117, BWA F28/161, BWA F28/114, BWA F28/87, BWA F28/104. Diese Praktik kann durch Archivmaterialien bis in die 1970er Jahre nachgewiesen werden. Filser wurde Mitte der 1970er Jahre nicht mit Büchern versorgt – aber hier bestand auch keine Notwendigkeit, da er anderweitig einen guten Überblick hatte. Der Fachwissenschaftler Alter gab dagegen an, dass er zwar andere Werke eingesehen, aber diese nicht ausgiebig studiert habe; er vertraute hier auf den Redakteur. Für andere Schulbuchprojekte ab den 1970er Jahren s. Expertengespräche Alter, Cornelißen, Berger, Heinloth, Hug, Filser, Eck, Gerst.

260 So gibt Eck an, dass Klett ihm nur anfangs Werke geschickt habe. Heinloth (Oldenbourg) gibt an, dass er noch in den 1980er Jahren mit Schulbüchern versorgt wurde. Diesterweg schickte an Hug keine Bücher von Konkurrenzwerken; Expertengespräche Eck, Heinloth, Hug.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ihre Kontakte sogar möglich, die Druckfahnen von Otto H. Müllers *Deutscher Geschichte* (Hirschgraben) einzusehen.[261] Für die Personen, die Werke konzipierten, kann daher grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sie Konkurrenzwerke sowie die jeweiligen Vorgängerwerke studierten – nicht um diese zu kopieren, sondern um Marktlücken zu erkennen bzw. um sich an innovative Ideen anzulehnen oder von weniger guten Beispielen abzugrenzen.[262] Hier kann ein Grund für eine große Ähnlichkeit vieler Werke gesehen werden. Einschränkend muss auch erwähnt werden, dass sich diese Aussage nur auf Schulbücher bezieht. Teilweise versorgten Verlage ihre Autoren auch mit wissenschaftlicher Literatur.[263]

Eine fachwissenschaftliche Beratung oder, in Bezug auf bestimmte Themenfelder, eine Beratung von Externen ist weder durch die Archivunterlagen noch durch die Expertengespräche als Teil des regulären Produktionsprozesses nachweisbar. Neben praktischen Gründen, wie Zeitnot oder Kosten, kam diese Frage v. a. deshalb in den Unterlagen nicht zur Sprache, da der Verlag bei der Auswahl der Autoren Wert darauf gelegt hatte, die »Experten« für das jeweilige Projekt ausgewählt zu haben; eine weitere Beratung wurde als nicht notwendig angesehen. Alle Beispiele für externe Beratung sind daher als Ausnahmefälle zu sehen. Für Westermann schildert der Redakteur, Toepel, dass beim Vorzeigeprojekt des *Blauen Diercke* externer Expertenrat eingeholt worden sei, um dann aber auch zu betonen, dass man sich diesem nicht blind unterworfen habe.[264] Im Verlauf des Untersuchungszeitraums, als die Themen immer stärker differenziert wurden, war es daher wichtig, dass die Teams entsprechend den jeweiligen Expertisen gut gemischt waren, sodass ausreichend Expertenwissen für die verschiedenen Themenbereiche sowie für das Fachwissenschaftliche und dessen didaktische Aufbereitung vorhanden war.[265] Auch hier kann der oben behandelte Aspekt der Netzwerke der Autoren und der Redaktion wieder herangezogen werden. BSV recherchierte Ende der 1960er, wer für die Richtlinien in Nordrhein-Westfalen verantwortlich zeichnete und organisierte ein Treffen. Ziel war es, Informationen über die Richtlinien zu bekommen, um die eigenen Schulbuchproduktionen zu unterstützen sowie einen Richtlinienverantwortlichen als externen Berater zu

261 Der Austausch war im beiderseitigen Interesse der Autoren. Rundbrief, 14.08.1949, NL Krüger 1. Briefe, 09.03.1950, 08.05.1950, NL Krüger 1–2.

262 Autoren nahmen v. a. in der Konzeptionierungsphase andere Werke in die Hand; s. z. B. Expertengespräch Cornelißen.

263 Rundbrief, 13.08.1949, NL Krüger 1. Briefe, 07.01.1951, 21.11.1952, NL Krüger 3.

264 Expertengespräch Toepel.

265 Fachwissenschaftler Alter beschreibt, dass er in fachdidaktischer Hinsicht unterstützt wurde. Expertengespräch Alter.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gewinnen – was illustriert, dass die Wissenszirkulation in beiderseitigem Interesse war.[266]

Eine andere Ausnahme betrifft einen Zeitgeschichtsband des BSV aus den frühen 1960er Jahren: Das Buch wurde im Zuge des staatlichen Zulassungsverfahrens von einem Mitarbeiter des Instituts für Zeitgeschichte stark kritisiert. Der Wissenschaftler schickte neben seinem Gutachten nicht nur ca. 25 handgeschriebene Seiten mit Anmerkungen, er legte später darüber hinaus drei Diktierbänder und einen gesonderten Bogen mit Anmerkungen nach. An diesem extremen Fall kann der Umgang mit externer Kritik illustriert werden: So gab es einerseits sachliche Probleme, die nach längeren Diskussionen und Kompromissen gelöst wurden. Mindestens ebenso wichtig war aber andererseits die persönliche Ebene: Der Autor fühlte sich persönlich angegriffen, sprach von einer »demütigenden Behandlung« und warf die Frage auf, woher der Kritiker das Recht nehme, so tiefgreifend in sein Werk einzugreifen.[267] Diese Eskalation führte auch dazu, dass sachliche Argumente nicht immer im Mittelpunkt der Diskussion standen und der Verlag später dem Autor freistellte, die Anmerkungen zu übernehmen, die er für geeignet hielt – der Verlag war nun v. a. bestrebt, den Autor zu halten.[268] Dieser Konfliktfall ist im späteren Buch nicht erkennbar. In anderen Fällen wurden externe Berater in den Büchern genannt.[269]

Ähnlich verhielt es sich mit der didaktischen Erprobung der Unterrichtsmaterialien. Es gab keine vom Verlag organisierten oder anderweitig im regulären Produktionsprozess eingebundenen Unterrichtsversuche. Wie bei den externen Beratern wurde argumentiert, dass dieser Prozess zu zeit- und kostenaufwendig

266 Laut Selbstaussage geschah dies, »nachdem er mühevoll recherchiert hatte«. Gemeint war Schallenberger. Dieser beabsichtigte, den BSV für seine Auslegung der Richtlinien zu gewinnen. Es ging also nicht einseitig um eine Instrumentalisierung eines Richtlinienkomiteemitglieds, sondern um einen gegenseitigen Nutzen. Noack an Direktor Schindler, 07.10.1969, BayHStA BSV 457.

267 S. v. a. Steinbügl an Schindler, 28.05.1961, Look an Schindler, 25.07.1961, Steinbügl an Schindler, 08.08.1961, jeweils BayHStA BSV462.

268 Schindler an Steinbügl, 09.08.1961: »Selbstverständlich haben die letzte Entscheidung über Änderungen und Einschübe Sie als Autor zu treffen«. Dies geschah nach Rücksprache mit Look und dem Ministerium. Als der Verlag das überarbeitete Manuskript einreichte, betonte er im Begleitschreiben, dass die Kritikpunkte aufgenommen worden seien. S. u. a. Briefe, 05.09.1961, 08.09.1961, BayHStA BSV 462.

269 Wobei eine einfache Nennung noch keine Aussage über die wirkliche Beratungstätigkeit gibt. Steinbügl erwähnt z. B. Look (IfZ) als Geber von Hinweisen und Anregungen, darüber hinaus nennt er auch die Bundeszentrale für Heimatdienst, das Bundeswirtschaftsministerium und das Ministerium für gesamtdeutsche Fragen, worüber allerdings keine Korrespondenz archiviert wurde. *Geschichte der Neusten Zeit,* Steinbügl, BSV, 1962, 6. Einige Jahre zuvor erwähnt auch Scherl externe Berater und betont die »ausdrückliche Billigung der obersten Kirchenbehörden beider Konfessionen.« Merk- und Arbeitsbuch IV., Scherl, Oldenbourg, 1957 [1953], 5. Die Erwähnung von Institutionen kann neben aufrichtigem Dank auch Werbezwecken geschuldet sein.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wäre.[270] Ebenso wichtig war erneut die Erklärung, dass Experten als Autoren, Herausgeber und Redakteure im Projekt eingebunden waren: Erfahrene Lehrkräfte oder Didaktiker als Autoren stellten für den Verlag sicher, dass die Texte im Unterricht auch anwendbar waren. Dabei schätzten Autoren dies teilweise anders ein und erprobten Kapitel im eigenen Unterricht oder legten sie Schulpraktikern vor.[271]

Daneben weist Toepel (Westermann) darauf hin, dass eine Erprobung auch vor der offiziellen Genehmigung nicht möglich und daher v. a. Feedback nach der Veröffentlichung und in Bezug auf Neuauflagen wichtig war.[272] Hier sind allerdings für die Produktion drei Aspekte hervorzuheben: Erstens wurde solches Feedback dann meist durch die Redaktion gefiltert; zweitens konnte so zwar Detailkritik leicht eingearbeitet werden, umfangreichere Änderungen waren bei Neuauflagen aber nur bedingt möglich. Drittens ist darauf hinzuweisen, dass die Erprobung durch die Autoren an den regulären Diskussionsformaten im Autorenteam oder mit der Redaktion vorbeiliefen – es lag in der Hand der Autoren, ob und wie mögliche Kritikpunkte aufgenommen wurden.

Schreibprozess: Neben den Orientierungspunkten, die sich der Autor oder die Redaktion selbst gaben, beeinflussten die konkreten Bedingungen des Schreibprozesses das spätere Schulbuchwissen. Dies geschah am heimischen Schreibtisch der Autoren – und damit zum Teil außerhalb von Archivaufzeichnungen. Was nachgezeichnet werden kann, sind die Technik, die Auswahl von Bildern und die Praktiken der Überarbeitung.

Ende der 1940er Jahre stellte sich die Frage der Technik auf einer ganz basalen Ebene: So diskutierte man im Lehrmittelverlag 1949 das Problem, dass nicht alle Autoren über eine Schreibmaschine verfügten. In diesem Fall stellte der Verlag in Aussicht, die Kosten für das Abtippen der Manuskripte zunächst zu übernehmen, um sie ggf. später mit dem Honorar zu verrechnen.[273] Bei verschiedenen Autoren scheint auch eine Zusammenarbeit mit den Ehefrauen durch.[274] Auch noch um 1980 – und wahrscheinlich bis zur Umstellung auf die Arbeit mit dem PC – gab es Fälle, in denen die Autoren ihre Texte nicht persönlich tippten. In

270 Expertengespräche Berger, Filser.

271 Es ist anzunehmen, dass auch schon in den 1950er Jahren ähnlich verfahren wurde (Hans Mann). S. auch Expertengespräche Cornelißen, Gerst, Heinloth und Filser. Filser erprobte dies z. B. durch seine Studierenden, Filser Email, 04. 02. 2015; Hug (Diesterweg) arbeitete eng mit Lehrkräften zusammen, die seine Materialien erprobten. Er betont außerdem, dass er durch seine Arbeit an einer PH durchgängig engen Kontakt mit Lehrkräften und Lernenden hatte und Wissen über Unterrichtsmaterialien somit zwischen Unterrichtspraxis und der Produktion von Unterrichtsmaterialien zirkulierte, Expertengespräch Hug.

272 Expertengespräch Toepel.

273 Rundbrief, 05. 02. 1949, NL Krüger 1.

274 So tippte die Ehefrau von Krüger teilweise seine Manuskripte und Kommentare, s. z. B. Krüger an Textor, 20. 10. 1949, NL Krüger 1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bewährter Praxis wurde dann der Text beim Verlag eingereicht und dort mit Bildern, Aufgaben etc. gesetzt. In diesem frühen Zeitraum wurde das Layout – auch aufgrund der eingeschränkten technischen Möglichkeiten – noch vom Verlag vorgegeben, wobei die Autoren zumindest kommentieren konnten.[275]

Wurden zunächst alle Texte per Schreibmaschine auf regulären DIN-A4-Seiten getippt, so ermöglichte ein technischer Fortschritt ab den 1960er Jahren einen Wandel, der auch der veränderten Bedeutung von Abbildungen Rechnung trug. Bei Klett lässt sich diese technische Innovation auf das Jahr 1964 festlegen.[276] Ein Redakteur erläuterte die neue Praktik:[277] Erstens sollten Autoren ihre Texte auf genormten Vorlagen (»Manuskriptformulare«) schreiben oder der Verlag übertrug sie auf das Format, um eine bessere Planung des Umfangs zu ermöglichen. Zweitens wurden »Satzspiegelblätter« verteilt, auf denen die Autoren Abbildungen und Text einkleben und somit ein eigenes Layout einer Seite anfertigen konnten. Auf diese Weise konnte der Bild-Text-Zusammenhang besser zusammengedacht werden. Drittens wurden optional »Bogenschemata« verteilt, also Blätter, auf denen jeweils die Seiten bzw. Doppelseiten eines Druckbogens blanko vorgezeichnet waren. Dies ermöglichte dem Autor, sein Kapitel in Doppelseiten zu visualisieren, was ein »Baukastensystem« bestärkte, in dem bei Neuauflagen einzelne Doppelseiten leicht ausgetauscht oder neu kombiniert werden konnten. Trotz dieser Vorteile wies der Redakteur darauf hin, dass es sich nicht um eine »Zwangsjacke« handeln sollte.[278] Aber der Autor musste nun vor Schreibbeginn eine wesentlich detailliertere Planung des gesamten Kapitels vornehmen: Text und Bild mussten besser aufeinander abgestimmt und Bilder

275 In den umfangreichen Rundbriefen vom Lehrmittelverlag/von Klett wurde auch in frühen Jahren intensiv über das Layout gesprochen. Hug hat z. B. die breiten Marginalien oder eine Mindestgröße für Abbildungen durchgesetzt. Expertengespräch Hug.

276 Eine exakte Datierung ist schwierig: Erstens gibt es ein Quellenproblem, da die mitunter großformatigen Bögen in der Regel in den Verlagen bzw. den Beständen der Autoren nicht archiviert wurden. Zweitens setzten Verlage die technische Umstellung nicht gleichzeitig um. Drittens scheinen die Verlage, die den technischen Wandel vollzogen, dies nicht für alle Produktionen durchgesetzt zu haben – für etablierte Autoren blieb man teils bei alten Produktionspraktiken. Zieht man bei Klett das Beispiel des *Geschichtlichen Unterrichtswerks* heran, so finden sich im NL Krüger solche Bögen für die Produktion von 1964; eine Verlagsinformation zur Anwendung dieser Vorlagen findet sich im Bestand aus dem Jahr 1966. NL Krüger 12, 21. Die *Reise* (Westermann) wurde durchgängig ohne diese Bögen produziert; Eck schildert dieses Vorgehen für die *Lebendige Vergangenheit* für die Mitte der 1980er Jahre. Ebenso Alter für *Erinnern und Urteilen* ab 1980. Beim *Grundriß der Geschichte* ab 1984 wurde dies allerdings nicht so praktiziert, da dieser auch wesentlich textlastiger bzw. das Bild-Text-Verhältnis im didaktischen Konzept nicht so ausschlaggebend war. Expertengespräche Eck, Alter.

277 Rundbrief, 04.06.1964, NL Krüger 10, Rundbrief, 04.010.1963, NL Krüger 9.

278 Klett gilt als einer der Vorreiter des Doppelseitenprinzips in der Bundesrepublik. Die Rundbriefe zeigen, dass ein Geografieschulbuch aus dem französischen Hachette-Verlag als Vorbild diente.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

mussten frühzeitig eingeplant werden;[279] insgesamt musste ein Gleichgewicht von Bild, Text, Aufgaben und Quellen auf jeder Doppelseite und nicht »nur« in jedem Kapitel hergestellt werden. Die Autoren sahen darin einen Vorteil bzw. beschäftigten sich mit praktischen Problemen der Umsetzung. So wurde die Neuerung während der Textproduktion zur Neuauflage des *Geschichtlichen Unterrichtswerks* eingeführt, sodass einige Autoren ihre Manuskripte schon vorbereitet hatten.[280]

Einen zweiten technischen Wandel gab es zu Ende des Untersuchungszeitraums mit der Einführung des Computers – Texte konnten nun wesentlich leichter redigiert werden. Die Auswirkungen dieses Prozesses zeigen sich aber erst später und v. a. mit der Durchsetzung des Internets, das die Kommunikation und Überarbeitung der Schulbuchmanuskripte entscheidend veränderte.

Diese technische wie auch die didaktische Entwicklung beeinflussten auch intensiv die Praktiken der Bildauswahl. Für die ersten Geschichts- und Geografieschulbücher spielten v. a. Zeichnungen eine Rolle, d. h. es mussten neben den Autoren auch Grafiker oder Illustratoren eingebunden werden. Dies geschah ähnlich wie die Rekrutierung von Autoren, also in enger Abstimmung der jeweiligen Autoren mit der Redaktion.[281] Einige Autoren waren in der Lage, selbst Skizzen für Abbildungen zu liefern.[282] Zeichnungen als Illustration oder didaktisches Mittel wurden aber durch den technischen Wandel abgelöst und ab der Mitte des Untersuchungszeitraums ging es v. a. darum, zum Text passende Bilder – in ausreichender Qualität – für den Abdruck zu besorgen.

Für Abbildungen gilt – ebenso wie für andere Aspekte der Produktion –, dass die Netzwerke der Autoren und die Ausstattung der Verlage entscheidende Faktoren waren. Für Karten muss betont werden, dass Westermann über eine erfahrene kartografische Abteilung verfügte, mit der auch für reguläre Schulbücher zusammengearbeitet wurde. Klett beschäftigte ab den 1960er Jahren einen Mitarbeiter (Schwalm), der kartografisches Wissen direkt in das Autorenteam einbrachte. Ebenso relevant scheint zu sein, dass Bernhard Heinloth bei Oldenbourg mit der Überarbeitung eines Geschichtsatlas begann und dann für reguläre Schulbücher schrieb. Auch Ebeling und Birkenfeld (Westermann) waren

279 Die Bildersuche hatte früher als üblich zu erfolgen, da sich der Text auch nach den Bildern richten musste. Rundbrief, 04.06.1964, NL Krüger 10.

280 Auf Bitten Textors schrieb Otto Seis einen Erfahrungsbericht, der als Orientierung diente, 29.09.1964, NL Krüger 10.

281 Für Ebelings *Deutsche Geschichte* konnte Gustav Rüggeberg für die Abbildungen gewonnen werden. Ulrich Mayer, »Mit spitzer Feder statt stumpfem Klischee. Zur Verwendung von Bildern in den Ebeling'schen Geschichtslehrbüchern«, in: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), *Die visuelle Dimension des Historischen*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2002, 72–88, hier 81. Zum gemeinsamen Auswahlprozess der Grafiker bei Buchner s. Grünke und Beer, 16.07.1954, BWA F28/165.

282 So z. B. Mann oder Eck.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

neben ihrem Geschichtsschulbuch für die jeweiligen Geschichtsatlanten zuständig; auch der Redakteur für Geschichte, Toepel, arbeitete zunächst in der kartografischen Abteilung Westermanns.[283]

Am Lehrmittelverlag/an Klett kann allgemein nachgezeichnet werden, dass die Auswahl von Abbildungen in Zusammenarbeit mit den Autoren geschah und wie der Prozess dabei von einem Bildredakteur betreut wurde. Bild-Verantwortlicher für die ersten Geschichtswerke war Oberstudiendirektor Leonhard. Die Autoren konnten Vorschläge unterbreiten, die dann von Leonhard recherchiert wurden, oder er präsentierte eine Vorauswahl von Bildern, auf deren Basis der Autor entscheiden konnte.[284] Leonhard konnte so auch die Kohärenz der Bilder innerhalb der Serie, aber auch mit anderen Produkten, wie einem Geschichtsatlas, gewährleisten.[285] Mehrmals wurde dabei in den Rundbriefen, auch schon für die frühen Produktionen, auf den Zeitfaktor hingewiesen: Die Recherche war aufwendig und Leonhard musste rechtzeitig die Bildvorschläge und Manuskripte erhalten, um mit seiner Arbeit beginnen zu können.[286] Bildagenturen waren – v. a. zu Beginn des Untersuchungszeitraums – nicht immer in der Lage, passendes Bildmaterial zur Verfügung zu stellen.[287]

Als Leonhard verstarb, forderten die Autoren, dass Klett wieder einen »hauptverantwortlichen ›Bildbearbeiter‹« einstellen sollte – u. a. da sie sich auf diesem Feld unter starkem Konkurrenzdruck sahen.[288] Ähnlich verhielt es sich

283 Die Nähe der Geografieautoren zur Kartografie war mitunter noch intensiver. Expertengespräch Toepel.

284 Für Textor s. Rundbrief, 13.08.1949, NL Krüger 1. Ein Beispiel, bei dem sich die Zeit und auch technische Entwicklungen auswirkten, zeigt sich 1950. Aengeneyndt traf sich mit Bildlektor Leonhard und dem Autor Pinnow zur Bildauswahl für den Krüger/Menzel-Band. Ein Treffen aller Beteiligten war nicht möglich, Rundbrief, 22.08.1950, NL Krüger 1–2.

285 Rundbrief, 14.11.1949, NL Krüger 1. Rundbrief, 05.01.1951, NL Krüger 2/1.

286 So u. a. Rundbrief, 30.09.1947, NL Krüger 1.

287 Beim Lehrmittelverlag hieß es, dass Leonhard sehr viel Arbeit damit hatte, »das fast ausschließlich aus zeitgenössischen und weitgehend aus unbekannten Bildern« bestehende Material zusammenzustellen. »Dagegen versagen die Bildagenturen, Museen usw., von denen man früher ohne Schwierigkeiten Vorlagen bekommen konnte, noch immer fast vollständig.« Rundbrief, 23.10.1950, NL Krüger 1–2.

288 Krüger an Ohlhaver, 09.01.1963. Über die Neubesetzung Rundbrief, 12.12.1963. Er fügte sich gut ins Team ein, was keine Selbstverständlichkeit war; vgl. NL Krüger 10. Es bestand also mindestens für ein Jahr eine Lücke im Autorenteam. Die Gemeinschaft behalf sich dadurch, dass die Redaktion Rezensionsexemplare, die an die *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* gesendet wurden, auf Bildmaterial durchsah. Rundbrief, 25.01.1963. Unter anderem stellte der Verlag Bilder zusammen, aus denen die Autoren auswählen konnten. Eigene Vorschläge waren möglich. Jaehnkes an Krüger, 15.10.1963, 21.11.1963. Zum Druck schrieb Krüger: »Was Westermann aufbieten kann, können wir sicher nicht erreichen, aber wir müssen einwandfreies Material aufweisen – das ›Publikum‹ wird immer wählerischer und ist offenbar nicht geneigt, uns kleinere sachliche Fehler nachzusehen!«. »Wichtiger ist auf jeden Fall das Problem der Bebilderung, stärker werdende Kritik und der gerade auf dem

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

mit Karten. In den 1960er Jahren stieß Studienrat Eberhardt Schwalm zum Autorenteam, der für die Erstellung der Karten verantwortlich war; eine Tätigkeit, die er bis in die 1980er Jahre ausführte.[289] Die Zusammenarbeit zwischen Bildredakteur und »Textautor« verlief in den bearbeiteten Fallbeispielen harmonisch, was für den Erfolg entscheidend war.

Mit der zunehmenden Verwendung von Abbildungen wurde es wichtig, »Bebilderungspläne« aufzustellen. Die bessere Planung war notwendig, um Synergien mit parallel entstehenden Büchern zu nutzen, was auch im Zuge der Systematisierung bzw. früheren und detaillierteren Planungen der Bücher Mitte der 1960er Jahre zu sehen ist.[290] Es kann die Tendenz aufgezeigt werden, dass, je größer die zugesprochene Rolle der Abbildungen war, die Autoren umso intensiver an ihrer Auswahl beteiligt waren. Das Archivmaterial deutet an, dass Abbildungen (direkt oder als Motivvorgaben)[291] entweder von den Autoren bestimmt und dann von der Redaktion beschafft wurden oder dass ein Bildredakteur eine Vorauswahl traf, aus der der Autor auswählen konnte. In keinem der untersuchten Fallbeispiele erfolgte die Drucklegung, ohne dass der Autor Einfluss auf die Bilder hätte nehmen können. Wie die Bilder allerdings ausgewählt wurden, gestaltete sich innerhalb des vorgegebenen Rahmens individuell: Klett verfügte weiterhin über einen Bildredakteur; im Fall von Alters Schulbuchproduktionen bot dieser eine Vorauswahl von Abbildungen an.[292] Diese erleichterte die Arbeit der Autoren – gleichzeitig muss betont werden, dass der Verlag die Auswahl von Bildern befördern wollte, für die sie bereits das Copyright hielten. So ging man auch bei Buchner vor, wobei es auch möglich war, eigene Vorschläge zu unterbreiten.[293] Gerst (Schroedel) suchte seine Abbildungen selbstständig und nahm hierzu auch Kontakt zu Bildagenturen auf.[294]

Gebiet erkennbare Fortschritt – s. Westermann – zwingt uns zu weiterer Arbeit.« Krüger an Ohlhaver, 09.01.1963, 20.02.1963, NL Krüger 9.

289 Z. B. im Rundbrief, 16.02.1965, NL Krüger 11. Rundbrief, 15.12.1980, Archiv Alter 1; Rundbrief, 14.12.1982, Archiv Alter: Grundriss der Geschichte Teil 6.

290 Grünkes an Altrichter, 25.01.1967. Grünke an Altrichter, 25.01.1967, BWA F28/Autor A. Dieckman an Krüger, 22.10.1964, Dieckmann an Hug, 21.10.1964. NL Krüger 10.

291 Teilweise wurden »nur« Motive vorgegeben. Hueber forderte für sein Geografiewerk: »Wir brauchen auf alle Fälle typische Landschaftsbilder, weder Postkarten noch preisgekrönte Fotoarbeiten!«, um dann in späteren Briefen zu diskutieren, ob Bilder »typische« Ansichten abbilden bzw. ob man ein Bild von Kairo als Illustration einer »typisch afrikanischen Stadt« nehmen könne. S. Brief, 04.04.1951, BWA F28/198, Brief, 20.09.1954, BWA F28/169.

292 Beispiele für eine Vorauswahl durch den Verlag finden sich für den BSV u. a. für das Werk *Geschichte für Realschulen* (1952–1969), BayHStA BSV 462. Klett verfuhr durchgängig so, Rundbrief, 15.12.1980, Archiv Alter 1. Expertengespräch Alter.

293 Expertengespräch Filser und Email, 04.02.2015.

294 Die Redakteurin trug dieses Vorgehen mit; einen Bildredakteur gab es nicht. Expertengespräch Gerst.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Kosten der Abbildungen spielten eine untergeordnete Rolle, nur in Ausnahmefällen wurden Bilder aufgrund zu hoher Kosten abgelehnt.[295] So sandte Krüger seine Bildvorschläge an den Verlag und wurde aufgrund der Kosten kritisiert – zu seinem Unverständnis, da er v. a. die Westermann-Publikationen als »einzige ernsthafte Konkurrenz« in diesem Bereich anführte. Aengeneyndt antwortete, dass die Anzahl der Bilder die Kosten in die Höhe treiben würde und es daher nicht möglich sei. Ihm war die Qualität der Bücher – und somit gute Abbildungen – wichtig, aber es unterlag alles dem Gebot, dass die Bücher auch für einen konkurrenzfähigen Preis angeboten werden konnten – ein Argument, das Autoren unterstützten, da sie »ihre« Bücher in Schulen genutzt sehen wollten.[296] In vielen Fällen ging es aber nicht um die Kosten der Bilder, sondern vielmehr um die Ausweitung der Seitenzahl, da man die Kürzung des Texts erst einüben musste – nachdem aber die ersten Bücher prominent Bildmaterial genutzt hatten und dies auch in der didaktischen Diskussion immer stärker gefordert worden war, war eine reiche Bebilderung kein Diskussionsthema mehr. Ebenso spielte die Frage farbiger Abbildungen bzw. allgemein des Farbdrucks nur kurzzeitig eine Rolle. Während der Planungen zur Neuauflage des *Geschichtlichen Unterrichtswerks* von Klett kündigte Diesterweg an, ein »durchgängig farbig ausgestattetes Geschichtswerk für die Mittelstufe« zu produzieren, was aufmerksam vom Klett-Team verfolgt wurde.[297] Als das Werk allerdings erschien, beruhigte man sich, da nach Einschätzung von Klett »die Möglichkeiten des Vierfarbendrucks in keiner Weise ausgeschöpft worden sind«.[298] Trotzdem wurden hiermit Maßstäbe gesetzt und innerhalb relativ kurzer Zeit stellten alle Verlage auf den Vierfarbendruck um.

Einige Verlage betrieben für als bedeutend eingeschätzte Bilder einen enormen Aufwand. So nutzte der Schöningh Verlag seine Kontakte zum VWV in der

295 Für Ausnahmen s. Expertengespräche Cornelißen, Hug. Generell spielte der Preis im Untersuchungszeitraum keine große Rolle – für spätere Schulbuchproduktion scheint sich dies geändert zu haben. S. u. a. Expertengespräch Eck.

296 Zu dem Streitfall, der nicht endgültig ausgetragen wurde, s. Rundbrief, 24.04.1950; Aengeneyndt kommentiert: »An einer guten Bebilderung ist natürlich auch mir sehr viel gelegen, es handelt sich dabei aber weitgehend um eine Umfangs- und Kostenfrage, denn was nützten die schönsten Bücher, wenn sie zu umfangreich und teuer sind?«. Krüger legt in seiner Argumentation später nach (08.05.1950) und plädiert mit einem starken Verweis auf Westermann für eine »vorzüglich bildliche Ausstattung«. S. NL Krüger 1–2.

297 Rundbrief, 08.04.1963, NL Krüger 9.

298 Gleichzeitig stellt man aber fest: »Die Konkurrenz wird sich also recht vordergründig im Bereich der Ausstattung bzw. der Bebilderung abspielen und hier besteht nun wirklich die Möglichkeit, dieses Buches weit zu übertreffen. Wir haben uns vorläufig folgendes überlegt: 1. Im Unterschied zu Diesterweg werden bei uns alle Bilder farbig. 2. Die Bilder müssen im engeren Zusammenhang mit dem Text stehen, sie müssen sozusagen den Text fortsetzen, und sie dürfen nicht rein illustrativ sein. 3. Wir werden Bilder (Fotos) und Zeichnungen kombinieren.« Rundbrief, 12.07.1963, NL Krüger 9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

DDR, um für ein Geografiewerk aktuelle Bilder aus Kasachstan zu erhalten, oder der Redakteur Klaus Höller (Westermann) fuhr als erster Vertreter eines Schulbuchverlags zur European Space Agency, um Satellitenbilder für ein Geografiewerk zu bekommen.[299]

Der vorher festgelegte Rahmen und die verschiedenen Orientierungspunkte gaben den Autoren Spielräume für eigene Schwerpunkte – Produktionsbedingungen, wie Zeitnot, anderweitige Hauptberufe oder eigene Interessen und Netzwerke bedingten sogar, dass die Autoren eigene Positionen verfolgten. Dies zeigt sich im kleinen Rahmen zunächst, wenn Schulbuchautoren auf eigenes Bildmaterial zurückgriffen.[300] Neben offensichtlichen Rollenzuschreibungen der Autoren (Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Unterrichtspraktiker) gab es aber noch andere Positionierungen, die direkten oder indirekten Einfluss auf die Manuskripte hatten.

Erstens kann die didaktische Positionierung als ausschlaggebend für die spätere Aufarbeitung des Schulbuchwissens gelten. Mit einem didaktisch aufbereiteten Konzept positionierte sich Ebeling Ende der 1950er Jahre. Er war einer der Ersten, der seine Schulbücher konsequent ausgehend von der Unterrichtspraxis dachte und dies auch in fachdidaktischen Beiträgen ausführte. Vor allem in den 1970er und 1980er Jahren gab es eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte, die ähnlich vorgingen: Gersts Werke betonten jeweils den praktischen Ansatz, die Anschaulichkeit von Geschichte und basierten hierbei auch auf entwicklungspsychologischen Ansätzen.[301] Eck setzte dies mit dem Werk *Lebendige Vergangenheit* (Klett) um und bildete dabei eine Ausnahme im Verlag: Denn gerade Klett stand oft für eine eher an der Wissenschaft ausgerichtete Aufarbeitung der Wissensbestände. Das Beispiel Filsers zeigt, dass diese didaktischen Positionierungen nicht aufgegeben wurden, auch wenn der Verlag ein anderes didaktisches Konzept befürwortete: Filser hatte das »entdeckende Lernen« seiner Serie zugrunde gelegt. Als bei der Neuauflage Ende der 1980er Jahre der Verlagseigner das Konzept massiv änderte, stieg Filser aus und verbot sogar, dass sein Name weiterhin auf dem Cover steht.[302]

Zweitens und ebenso wichtig war die Positionierung der Autoren bei gesellschaftspolitischen Fragen, die teilweise durch ihre Aktivitäten und Mitgliedschaften nachvollziehbar sind. So arbeitete Hug zeitweise für die Deutsche

299 S. u. a. Schöningh an VWV, 01.09.1966; der VWV fragte die Bilder bei der sowjetischen Botschaft an, 18.10.1966, BArch DR 200/1019. Expertengespräche Heinloth, Höller.

300 Expertengespräche Eck, Gerst.

301 Er betont dies mehrfach im Expertengespräch und führt aus, dass die Unterrichtsmaterialien intensiv auf praktischem Vorgehen basieren: Sein Ziel war es, »Geschichte so konkret wie möglich zu machen« und Schülerinnen und Schüler zum Entdecken zu bringen. Modelle spielten hierbei eine große Rolle, Expertengespräch Gerst.

302 Briefverkehr in BWA F28/Autoren Fa-Fir. Expertengespräch Filser.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

UNESCO-Kommission und setzte sich hier u. a. intensiv mit Afrika auseinander. Er blieb diesem Themenfeld verbunden und unternahm u. a. in den 1970er Jahren mit Misereor Studienreisen. Darüber hinaus gab es an seinem Wohnort auch ein aktives Dritte Welt Zentrum mit umfangreicher Bibliothek.[303] Auch wenn diese Aktivität nicht eins zu eins in Schulbuchtexte übersetzt wurde, wurde er doch für die Öffnung der Lehrinhalte über die traditionelle Nationalgeschichte hinaus sensibilisiert und es boten sich nachvollziehbare, neue Ressourcen.[304] Hug schrieb außerdem ein Themenheft zur Entwicklungspolitik (BpB) und auch der Autor Birkenfeld interessierte sich stark für die Entwicklungspolitik.[305] Ein weiteres Beispiel aus der Geografie zeigt: Brucker unternahm Bildungsreisen durch verschiedene afrikanische Länder. Er war darüber hinaus Redakteur, Herausgeber und Mitbegründer verschiedener geografischer Zeitschriften.[306] Damit zeigt sich, dass aufgrund von (gesellschaftspolitischem) Interesse und/oder anderen Tätigkeitsfeldern manche Autoren stärker in verschiedene afrikabezogene Themen und Schulbuchfragen eingearbeitet waren und dies auch für ihre eigene Schulbuchschreibung nutzen konnten.

Dabei spielten auch persönliche Interessen oder Forschungsschwerpunkte bei der Schulbuchproduktion eine Rolle: Eck schrieb über das »Braune Braunschweig« und Zwangsarbeiter im Zweiten Weltkrieg. Er wählte somit Themen, bei denen er sich auskannte und für die er sich interessierte – auch wenn es nicht im Lehrplan erschien.[307] Alter setzte eine Bilderserie zu Nationaldenkmälern durch – einerseits um den Verfassertext zu entlasten, andererseits weil er sich in seiner historischen Forschung mit Nationalismus beschäftigte. Indirekt wirkte sich diese Forschung dann auch auf seine Kapitel zum postkolonialen Afrika aus, indem er die Wurzeln der neuen Staaten nachzeichnen wollte oder wenn er explizit auch einen afrikanischen Historiker zu Wort kommen ließ. Bei der schlechten Quellenlage in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren wurde ihm das vor allem durch seinen Beruf als Historiker erleichtert.[308]

Diskussionsforen und Überarbeitungsphase: Hatten die Autoren auf diese Weise ihre Abschnitte oder Kapitel geschrieben, stellt sich die Frage, wie die Texte

303 Expertengespräch Hug.

304 Beziehungsweise zieht er für *Unsere Geschichte 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1991 mehrfach den *UNESCO-Kurier* heran oder zitiert Ki-Zerbo, der an der GHA mitgeschrieben hatte.

305 *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft Entwicklungsländer. Probleme der Dritten Welt*, hg. Wolfgang Hug, Wiesbaden: Universum Verlag, 1969. Birkenfeld schrieb u. a. über die *Reise* eine Rezension mit dem Schwerpunkt der Darstellung der Entwicklungshilfe, bevor er als Autor angesprochen wurde. Birkenfeld, »Entwicklungsländer«.

306 Er nahm an einer vom BMZ geleiteten Reise nach Äthiopien und Tansania teil; in der Gruppe waren auch Autoren anderer Schulbuchverlage. Expertengespräch Brucker.

307 Expertengespräch Eck.

308 Die Aufnahme von Zitaten afrikanischer Historiker bezeichnet er selbst als revolutionäre Tat im Schulbuchbereich. Expertengespräch Alter.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kommentiert und überarbeitet wurden. Unabhängig von der Frage nach Einzelautor oder Autorenteams dienten Briefe, persönliche Treffen und Autorenkonferenzen als Kommunikationsmittel, die nach Bedarf – und durchaus unterschiedlich in den einzelnen Schulbuchprojekten – angewandt wurden. Die Kommunikation und Überarbeitungsschleifen basierten dabei auf einer arbeitsökonomischen Logik. Besprechungen und Briefe dienten dem Zweck, mit möglichst wenig Arbeitsaufwand das möglichst beste Produkt zu erstellen.

Ein Beispiel für kooperative Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren bieten Schulbuchprojekte aus dem Klett Verlag, bei denen – trotz Veränderungen im Laufe der Zeit – eine Tradition des Austauschs gepflegt wurde, die auch aufgrund personeller Kontinuitäten bis Teubner zurückgeht. Basis der Zusammenarbeit beim *Geschichtlichen Unterrichtswerks* war zunächst ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das durch den Redakteur Aengeneyndt bestärkt wurde. Man verstand sich als »Arbeitsgemeinschaft«, was auch vertraglich so geregelt wurde. Zwischen »alten« Teubner-Autoren und neuen Autoren wurde so ein Teamgeist befördert. Als in den 1960er Jahren weitere Autoren zu der Gemeinschaft stießen, entstanden allerdings Spannungen.[309] Der Gemeinschaftsaspekt betrifft auch die Beziehung zwischen Redakteur und Autorenteam. Während Aengeneyndt die Autoren mit »Autorengemeinschaft« ansprach, nannten sie ihn »Patronus«.[310] Allein diese Bezeichnungen zeugen von der Art des Umgangs miteinander. Beim Nachfolger Ohlhaver veränderte sich die Beziehung; die Autoren hatten nicht mehr das Gefühl der Zusammenarbeit, sondern eines der Unterordnung unter ihn als Redakteur. Konflikte mehrten sich und als er nach ca. einem Jahr das Projekt verließ, gab es wenig Bedauern.[311]

Die Schaffung einer Gemeinschaft gründet sich in dem von Aengeneyndt gepflegten System der regelmäßigen Rundbriefe. Die Bücher der Serie wurden teilweise von Einzelautoren angefertigt oder es wurden zwei Autoren für einen Band beauftragt. Mit den Rundbriefen informierte Aengeneyndt über die ver-

309 Rundbrief, 10.08.1964. Die Autoren diskutierten dies heftig: »Wenn ich mich recht erinnere, bilden wir doch auf Grund einer vertraglichen Vereinbarung eine ›Arbeitsgemeinschaft‹, aus der man nicht ohne weiteres hinaus kann – aber doch wohl auch nicht ›hineinkann‹?«, Krüger an Textor, 21.06.1964. S. weitere Diskussion im NL Krüger 10.

310 »Arbeitsgemeinschaft« befindet sich als Ansprache schon in den ersten Rundbriefen, Rundbrief, 14.07.1953, NL Krüger 3. Aengeneyndt als »Patronus« u. a. in Pinnow an Krüger, 08.12.1950, NL Krüger 1/2, Krüger an Textor, 29.04.1963, NL Krüger 9. Dies wurde auch gegen Widerstände verteidigt. Als das Schulbuchprojekt vom Lehrmittelverlag zu Klett überging, gab es bei den Honorarverhandlungen ein Gefühl von »wir« gegen Klett, wobei Aengeneyndt eine für »sein« Autorenteam kämpfende Rolle zugesprochen wurde.

311 Menzel schrieb z. B., dass die Verantwortung für das »unerträgliche Arbeitsklima«, die »Unzulänglichkeit« und die »teilw. Fehlplanungen« bei Ohlhaver liege, und drohte mit Rücktritt. Menzel an Textor, 25.01.1962, Antwort an den »Leidensgenossen«, 29.01.1962. Ohlhaver an Krüger 19.06.1962. Am 12.03.1963 teilt Ernst Klett mit, dass Ohlhaver den Verlag verlässt; am 08.04.1963, dass Dieckmann nachfolgt. NL Krüger 9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

schiedenen Aspekte des Produktionsprozesses, d. h. alle Autoren erhielten Informationen über Zulassungsverfahren und dabei entstehende Probleme, über Veränderungen auf dem Schulbuchmarkt sowie die Aufstellung anderer Verlage und sogar über die Absatzzahlen. Parallel zirkulierten Kapitel zwischen den Autoren. Diese schrieben ihr Feedback jeweils an den entsprechenden Autor und an Aengeneyndt. Dieser griff dann – in seinen Augen – für alle relevante Kritik oder Fragen in seinen Rundbriefen auf, oft in Form längerer Zitate. Für die Autoren kann festgehalten werden, dass sie sehr gut über alle Entwicklungen informiert waren und jederzeit die Möglichkeit hatten, zur Diskussion beizutragen. Für den Redakteur bedeutete dies verstärkten Arbeitsaufwand, da er auch für das Gesamtprojekt eher unwichtige Themen in langen Diskussionen koordinieren musste. Für die Autoren kann festgehalten werden, dass ein intensiver Austausch über Ideen stattfand, an dem potenziell alle Autoren teilhaben konnten. Begleitet wurde er durch nach Bedarf einberufene Autorenkonferenzen und Gespräche einzelner Autoren. Die Ergebnisse hieraus flossen wieder in die Rundbriefe ein. Das System der Rundbriefe konnte allerdings Streit nicht vermeiden und so verhinderte die briefliche Kommunikation teilweise auch das schnelle Lösen von Problemen.[312] Dieses »System Aengeneyndt« wurde in gewisser Weise zum »System Klett«, indem es seine Nachfolger (in lockerer Taktung) fortsetzten.[313]

Die Organisation der Kommunikation unterscheidet sich in Bezug auf andere Schulbuchproduktionen. Bei anderen Projekten mit Einzelautoren, wie Westermanns *Reise,* ließen sich beispielsweise Ebeling bzw. Birkenfeld direkt über verschiedene Aspekte der Produktion ihres Werks – und v. a. über die Absatzzahlen – informieren. Aufgrund ihrer jeweiligen Persönlichkeit gab es kein Gemeinschaftsgefühl zwischen Autor und Redakteur und keine Diskussionen auf

312 Es gab z. B. einen anhaltenden Konflikt zwischen den Co-Autoren Textor und Pinnow, der fast zu Rücktritten führte. Dabei ging es einerseits um »politische Anstöße« und »Stilbedenken«, die relativ leicht gelöst werden konnten. Andererseits wurde grundlegend die Stoffanordnung kritisiert, was Auswirkungen auf Textteile der anderen Autoren hatte; auch persönliche Befindlichkeiten spielten eine Rolle. So blockierte Pinnow scheinbar Textors Vorschläge auch, weil er sich gekränkt fühlte und »Textor es öfters an Ehrfurcht gegenüber dem ›alten‹ Herrn hat fehlen lassen« (Krüger an Menzel, 24. 01. 1951). Das Problem war nicht auf die Co-Autoren beschränkt. So schrieb Krüger: »Denn wir alle haben die Arbeit von Herrn Dr. Textor etwas vernachlässigt.« Er wies darauf hin, dass bisher nur Textors Abschnitt über den Imperialismus intensiv diskutiert wurde, weil hier unterschiedliche Meinungen vorherrschten und dieser Streit dadurch gelöst wurde, dass »wir, Herr Dr. Textor, Sie [Menzel] und ich, ›um des lieben Friedens willen‹ Herrn Dr. Pinnow nachgegeben haben!« – dass aber andere Aspekte, u. a. auch nie grundsätzliche Aspekte wie der Umfang seines Manuskripts, besprochen wurden. S. u. a. Briefe, 19. 03. 1950, 20. 05. 1950, 20. 01. 1951, 22. 01. 1951, 13. 02. 1951, NL Krüger 1/2, 2/1.

313 Archiv Alter, Eck.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Augenhöhe.[314] Als bei Westermann in den 1970er Jahren die *Zeitaufnahme* produziert wurde, etablierte der Redakteur ebenfalls ein System von Rundbriefen – allerdings lediglich auf Basis allgemeiner Information über den Arbeitsfortschritt. Weitere Diskussionen erfolgten im direkten Austausch. Manuskripte wurden von Autoren geschrieben und an den Herausgeber und Redakteur geschickt, die jeweils unabhängig voneinander kommentierten.

Auch Buchner verzichtete bei seinen Teamprojekten von Anfang an auf regelmäßige Rundbriefe. Die Kommunikation war vielmehr auf die Redaktion ausgerichtet, d. h. die Autoren schickten ihre Manuskripte an die Redaktion, die diese kommentierte. Briefe hatten hier nur den Charakter einer Verlautbarung der Redaktion und viele Konflikte und Streitpunkte wurden nur zwischen Autor und dem Verlagsinhaber Grünke geregelt. Wichtig waren daher die regelmäßigen Autorenkonferenzen: Hierbei zogen sich die Autoren i. d. R. für ein Wochenende gemeinsam zurück und diskutierten die vorliegenden Manuskripte.

Solche Arbeitstreffen können als Standard für Teamprojekte angesehen werden: Schon bei frühen Produktionen, wie dem Lehrmittelverlag um 1950, wurden sie praktiziert und setzten sich bis zu Projekten der 1990er Jahre fort. Lediglich die Werke von Herausgeber Wolfgang Hug scheinen eine Ausnahme zu sein: Er bevorzugte Einzeltreffen mit den Autoren, was seine Rolle stärkte und allgemeine Debatten im Autorenteam verhinderte. Bei der Mehrzahl der Arbeitstreffen kann dann – unabhängig vom Untersuchungszeitraum – von einem intensiven und gemeinschaftlich diskutierten Text ausgegangen werden.[315]

Konflikte – die neben sachlichen Gründen auch oft auf die Charakterzüge der Autoren zurückzuführen sind – gab es vergleichsweise wenig. Ein Grund hierfür ist sicherlich auch in der Rekrutierung der Autoren über die Netzwerke zu suchen. Dass trotz Streitigkeiten meist an einer Zusammenarbeit festgehalten wurde, hat maßgeblich praktische Gründe. Im oben genannten Fall wurde diskutiert, den Autor auszuzahlen und somit das Recht zu erwerben, den Text im Sinne der anderen Autoren umzuschreiben. Dies hätte allerdings einen Mehraufwand bedeutet und in diesem Fall war der Zeitdruck ein entscheidender

314 Die Archivmaterialien weisen eher auf eine spannungsreiche Kommunikation hin.

315 Expertengespräch Hug. Diesen Eindruck vermitteln die Archivunterlagen vom Lehrmittelverlag und von Klett und er wird auch von den Expertengesprächen gedeckt, s. NL Krüger; Expertengespräche Alter, Eck. Brucker schildert, wie penibel andere Autoren die Texte jeweils begutachteten (Expertengespräch Brucker). Eine Ausnahme scheint *Menschen in ihrer Zeit* (Klett) zu sein; hier schildert Hug, dass man sich zwar mit Autoren/Herausgebern traf, aber – v. a. aufgrund der Autorität des Herausgebers Lucas – keine offene Diskussion stattfand. Allerdings schrieb Hug den Mittelalterband auch allein, sodass es nur bedingt als Teamprojekt gelten kann. Expertengespräch Hug.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Faktor. Hinzu kamen rechtliche Probleme. Es bestand die Möglichkeit, dass der Autor dies als unfair empfinden und gerichtlich dagegen vorgehen würde.[316]

Im Spiegel des oft genannten Vorwurfs der Steuerung der Wissensproduktion und im Angesicht der bisher geschilderten relativ offenen Produktionsbedingungen schließt sich die Frage an, wie stark Verlage in die Überarbeitung der Manuskripte eingriffen. Zunächst können sowohl auf Basis der Archivmaterialien als auch auf Grundlage der Expertengespräche mit Autoren und Redakteuren kaum Hinweise auf direkte Verlagseingriffe in den Autorentext – jenseits des formalen Lektorats – festgestellt werden. Eine Dominanz der Redakteure bei der Selektion und Aufarbeitung der Wissensbestände über Afrika kann daher nicht nachvollzogen werden. Einige Autoren schildern, dass die Redakteure als gleichberechtigte Mitglieder im Autorenteam anerkannt waren und auch inhaltlich mitdiskutierten.[317] Insgesamt kann wohl für den gesamten Untersuchungszeitraum gelten, dass – wie Gerst es ausdrückt – die Autorengruppe das maßgebliche Korrektiv war.[318] Fügten die Redakteure sich ein, also waren sie fachlich qualifiziert und nahmen sie an den regulären Treffen teil, konnten sie auch mitdiskutieren. Dominieren konnten sie inhaltliche Entscheidungen nicht, wenn das Autorenteam geschlossen anderer Meinung war. Dies betrifft auch andere Personen der Verlage, v. a. die Verlagsdirektoren. Diese spielten zumindest anfangs bei der Planung und Konzipierung des Verlagssortiments eine Rolle; Schröder wurde hier zuvor schon erwähnt, Ähnliches wurde von Hermann Schroedel oder auch von Ernst Klett berichtet. Aber im eigentlichen Schreibprozess spielten sie keine Rolle.[319]

Zwei Ausnahmen sollen kurz geschildert werden, um zu zeigen, wie diese Freiheit der Autoren eingeschränkt werden konnte und wie dies auch mit der Kommunikationsform und den jeweiligen Persönlichkeiten zusammenhing:

316 S. v. a. Briefe, 20.01.1951, 22.01.1951, 24.01.1951, 23.01.1951. Dies wurde in diesem Fall noch erschwert, da ein anderer Verlag Interesse an Textors Mitarbeit hatte – es ergab sich also die Möglichkeit eines langwierigen Rechtsstreits, der das eigene Projekt verzögerte, während man einen Autor verlor, der ggf. zügig in einem anderen Verlag publizieren konnte. Textor an Krüger, 29.01.1951, NL Krüger 2/1.

317 Der Redakteur Toepel schildert, dass er nur bei grundsätzlichen Punkten eingegriffen habe (z. B. die Bezeichnung der ehemaligen deutschen Ostgebiete). Gerst schildert, dass die Redakteurin, Renner, Historikerin war (Schwerpunkt Mittelalter) und inhaltlich mitdiskutierte, wobei die Beziehung sehr harmonisch war. Bei ihren teils fachfremden Vorgängern war dies nicht der Fall. Auch Heinloths Redakteurin wirkte mit. Expertengespräche Gerst, Heinloth, Toepel.

318 Gerst betont, dass die Grundvoraussetzungen keine Dominanz der Verlagsmitarbeiter zulassen würden: Durch die reguläre Arbeit kannten die Autoren die Konkurrenzbücher; sie hatten gemeinsam den Lehrplan geschrieben, Erfahrung in der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und darüber hinaus die fachliche Kompetenz – demnach blieb dem Verlag nichts anderes übrig, als den Autoren zu vertrauen. Expertengespräch Gerst.

319 Zu Schroeder s. Expertengespräch Gerst.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

1961 stellte Hans Ebeling seinen Zeitgeschichtsband zusammen. Als Einzelautor gab es nach formalen Absprachen kaum Kommunikation über die Ausgestaltung des Bands. Da Ebeling schon ein erfolgreiches Buch geschrieben hatte, besaß er einen Vertrauensvorschuss; allerdings entzündete sich ein Konflikt an der Bildauswahl. In einer Aktennotiz heißt es:

> Obwohl wir bereits beim Textmanuskript erheblich Bedenken hatten, haben wir zu dem Text im wesentlichen unser Einverständnis gegeben. Der Streit mit Ebeling beschränkt sich jetzt nur noch auf die beigefügten Kunstdrucktafeln, die Ereignisse aus der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit veranschaulichen.

Ebeling wollte verschiedene Bilder abdrucken, gegen die der Verlag Einspruch einlegte. Insgesamt befand der Verlag, »daß diesen Darstellungen wesentlich Ereignisse aus unserer Gegenwart, nämlich das Wesen der Bundesrepublik und ihrer Leistungen und Aufgaben in der Entwicklungshilfe, vernachlässigt worden sind.« Und: »Wir glauben als Verleger eines Schulgeschichtsbuchs die Verantwortung dafür zu haben, daß dem Schulkind auch im Bild der Durchbruch zu einer freiheitlichen Demokratie gerade nach den vergangenen Jahren und im Angesicht der totalitären Bedrohung aus dem Osten deutlich gemacht werden muß.«[320]

Der Verlag stimmte nicht mit Ebelings Grundtenor überein, akzeptierte aber vieles, weil er auf ihn angewiesen war. Ebeling war ein erfolgreicher Autor und musste für diese Serie nur noch den letzten Band fertigstellen – zudem bestand Zeitdruck, da das Buch zum kommenden Schuljahr erscheinen musste. Vorschläge für alternative Abbildungen lehnte der Autor zunächst ab. Schließlich einigte man sich auf einen Kompromiss, der – im Falle der »Entwicklungshilfe« – neben dem von Ebeling ausgewählten Bild, das eine eigenständige »Dritte Welt« zeigte, auch den Verlagsvorschlag mit einem indischen Lehrling an einer Drehbank in einem deutschen Industriewerk zeigte (ein Bild, dass den deutschen Beitrag der »Entwicklungshilfe« bzw. eine eher unselbstständige »Dritte Welt« illustriert).[321] An diesen Beispielen zeigt sich einerseits ein Verantwortungsbe-

320 S. Aktennotiz, 01.07.1961, WUA 2/169/1. S. zu dem Fall auch Lars Müller, »Schulbücher zwischen Verlagsarchiv und Erinnerungsort. Potenizale der Archivarbeit für die Schulbuchforschung«, in: Sascha Trülzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Thomas Ballhausen (Hg.), *Geschichte(n), Repräsentationen, Friktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte*, Köln: Harlem, 2016, 176–188.

321 Der Verlag notiert: »Die Streitfrage bleibt, daß Herr Ebeling keines der von ihm gewünschten Motive in einem kleinen Format wiedergegeben haben möchte, mit der Konsequenz, daß aus Preisgründen die Bilder aus der Entwicklung der Bundesrepublik fortfallen müssen.« (Aktennotiz, 01.07.1961, WUA 2/169/1). In diesem Fall setzte sich Ebeling gegen den Verlag durch. Im selben Dokument wird außerdem ein älterer Streit angerissen: Ebeling wollte unter der Überschrift »Alle Staaten der Erde tragen zum Geophysikalischen Jahr bei …« auch eine »sowjetzonale Briefmarke« abdrucken. Hier konnte der Verlag ihn umstimmen,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wusstsein der Verlage für »gute Schulbücher«, das im Zeitraum noch verbreitet war. Es zeigt aber auch andererseits, dass die Verlage nach der Auswahl und Festlegung auf einen Autor kaum Steuerungsmöglichkeiten bei den Bildungsinhalten hatten.

Ein anderer Versuch des Eingriffs findet sich in der Produktion von *Geschichte Entdecken* (Buchner) Ende der 1970er bzw. bei der Überarbeitung zur zweiten Auflage in den 1980er Jahren. Es wurde bereits geschildert, dass der Verlagseigner Grünke ein neues Team zusammenstellte und es dabei von Beginn an eine Kontroverse um innovative Ansätze gab. Der Konflikt zwischen Verlag und Autorenteam wurde maßgeblich durch Grünkes Position mitbedingt: Grünke war promovierter Volkswirt und hatte eine Leidenschaft für Geschichte; in der Produktion von Geschichtsschulbüchern hatte er langjährige Erfahrung.[322] Grünke übernahm für die Serie sowohl Aufgaben des Lektorats als auch die eines Autors. Das Grundproblem bestand darin, dass Grünke eine traditionellere didaktische Zielvorstellung verfolgte als die übrigen Autoren; hinzu kamen Generationskonflikte über das darzustellende Geschichtsbild. Infolgedessen geriet er mit den Autoren über die eingesendeten Manuskripte immer wieder in Konflikt. Ein System von Rundbriefen war nicht vorhanden, das diese Konfliktpunkte öffentlich in der Gruppe hätte austragen lassen, vielmehr wurde direkt – oft schriftlich – geklärt. Eine besonders konfliktreiche Arbeitsbeziehung – verstärkt auch durch eine Krankheit während des Schreibprozesses und dadurch entstehenden Zeitdruck– entwickelte sich zwischen Grünke und Michael Nehler, der das Kapitel »Imperialismus und Erster Weltkrieg« verfasste.[323] Der Lehrplan für Bayern sah zum Imperialismus entweder eine Behandlung »Deutsch-Südwestafrikas« oder des »Kongos« vor. Nehler entschied sich, beide Kolonien zu behandeln, und wurde darauf hingewiesen, sich dann entsprechend kurz zu halten.[324] Damit scheiterte er in den Augen Grünkes, der das Manuskript anschließend überarbeitete. Nach einem Gespräch ging Nehler davon aus, dass sie sich auf eine Version geeinigt hätten, die beim Ministerium eingereicht werden würde.[325] Aber Grünke griff erneut ein und verkehrte – in Nehlers Sicht – Aussagen ins Gegenteil.[326] Nehler drohte erstmals mit der Beauftragung eines Anwalts, wenn von Grünke nun keine Freigabe erfolgen würde. Grünke recht-

sodass eine ungarische genommen wurde. Hier zeigen sich unterschiedliche politische Einstellungen.

322 Er hatte schon den Habisreutinger in den 1950er Jahren überarbeitet und war seitdem aktiv.

323 Verlag an Nehler, 09.10.1979 sowie weitere Briefe, BWA F28/Autoren N.

324 Grünke diskutierte mit Stumpf aus der Stoffkommission und informierte Nehler, dass »die Konkurrenz in solchen Fällen gewöhnlich beide Themen anschneidet«, doch man es dann entsprechend kurz halten muss. Verlag an Nehler, 23.06.1980. Am 21.11.1980 weist der Verlag erneut darauf hin, dass es ein optionales Thema ist. BWA F28/Autoren N.

325 Briefe, 28.11.1980, 06.02.1981, 28.05.1981, BWA F28/Autoren N.

326 Hierzu auch Müller, »Schulbücher zwischen«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

fertigte seine Kürzungen mit dem Lehrplan, seine Veränderungen mit schülergerechten Formulierungen und wahrscheinlichen Zulassungsproblemen aufgrund einer ideologischen Quelle.[327] Zugrunde lag aber auch eine gegensätzliche Interpretation des Imperialismus und dessen Bedeutung für die deutsche Geschichte. Grünke vermied, das Autorenteam einzubeziehen;[328] darüber hinaus diskutierten beide Kontrahenten nicht gleichberechtigt, da Grünke sich aufgrund seiner Erfahrung Nehler überlegen fühlte und er als Verlagseigner diesem übergeordnet war. Der Konflikt wurde nicht gelöst, sondern schließlich durch eine Auszahlung Nehlers beendet.[329] Die Situation eskalierte, da Grünke die Grenzen zwischen Verlagseigner, Autor und Redakteur überschritt und sich in inhaltliche Diskussionen mit anderen Autoren einmischte. Es gab keine Möglichkeit, Streitfälle in einem geregelten Verfahren zu klären, und da Grünke auch zuvor geschlossene Vereinbarungen teilweise nicht einhielt und durch sein Handeln weiteren Zeitdruck provozierte, führte dies in den 1970er und 1980er Jahren nicht nur zu Konflikten mit einem Autor, sondern zieht sich durch verschiedene Projekte des Verlags.[330]

1.2.3 Begutachtung

Praktiken der Begutachtung

Die zuvor beschriebenen kontroversen Debatten um die Schulbuchzulassung relativieren sich, wenn man die formalen Kriterien und Praktiken der Zulassung näher betrachtet. Ministerien gaben den Gutachtern für den internen Gebrauch teilweise Richtlinien an die Hand, die als Hilfestellung dienen sollten.[331] Sie

327 Rechtsanwalt Christian Ude an Buchner, 30.06.1981. Grünke an Ude, 08.07.1981, BWA F28/Autoren N.

328 Vordergründig wohl aus Zeitgründen; wahrscheinlich aber auch, da mit anderen Autoren ähnliche Konflikte herrschten.

329 Briefe in BWA F28/Autoren N.

330 So zeigen sich ähnliche Probleme auch in der Zusammenarbeit mit Filser (Autor, Herausgeber von *Geschichte Entdecken*), die bei der Neuauflage Ende der 1980er Jahre so weit eskalieren, dass auch er aus dem Team ausscheidet und dem Verlag untersagt, seinen Namen weiterhin auf dem Cover zu nutzen. S. auch Selmeier (Autor von *Geschichte für Realschulen*), Briefe, 28.03.1985, 27.05.1982, 09.07.1985, 25.11.1985, BWA F28/Autoren.

331 In BW wurden die Kriterien ab 1980 veröffentlicht. »Richtlinien für die Zulassung von Schulbüchern. Bekanntmachung vom 13.05.1980 IV-1-3205/243«, in: Gem*einsames Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport und des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 15/1980*, 1043–1055. Darüber hinaus gab das Ministerium den Gutachtern noch »Informationen für die Schulbuchgutachten« an die Hand. Im Zuge einer größeren Transparenz erarbeitete NRW Prüfkriterien und sandte sie über den Verband an die Verlage. Kultusministerium NRW an Verband der Schulbuchverlage, 28.07.1981, WUA 5/209-2. Aber auch bevor diese Kriterien veröffentlicht wurden, hatten die Verlage ein klares Bild vom Prozess der Zulassung und Redakteure Erfahrung mit dem Prozess.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

enthielten einerseits relativ klare Kriterien, wie die Frage, ob die Schulbücher dem Lehrplan entsprachen, und andererseits offenere, beispielsweise ob sie didaktisch angemessen und schülergerecht formuliert waren und der politischen Rahmensetzung entsprachen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass Richtlinien für das Abfassen von Gutachten zwar die Frage beinhalteten, ob die Darstellung »mit dem gesicherten Stand der Wissenschaft« übereinstimme, es erfolgte aber keine wissenschaftliche Prüfung der Bücher.[332] Dies war im gegebenen Rahmen auch nicht möglich. So wurden in erster Linie nicht Fachwissenschaftler als Gutachter herangezogen, sondern Lehrkräfte, denen die praktische Anwendung und eine Bewertung der Didaktik und Methode näherlagen. Zudem war eine detaillierte Analyse eines Buchs im Format der Gutachten kaum möglich, da diese oft auf ca. zwei Seiten begrenzt waren.[333]

Zusammen mit der Erfahrung der Gutachter sorgten solche Praktiken für eine homogene Struktur der Gutachten. Übergreifend kann festgestellt werden, dass in erster Linie geprüft wurde, ob die Bücher den Lehrplänen entsprachen. Daneben spielte eine Beurteilung des Stoffs, der Sprache, des Äußeren etc. eine Rolle. In steigendem Maß wurde auf das methodische Vorgehen eingegangen; teilweise wurden auch ausführliche Monita und Verbesserungsvorschläge angefügt, die sich auf Rechtschreibung und Grammatik bezogen und zum Teil sachliche Zusammenhänge kommentierten.

Ein negatives Votum des Kultusministeriums bedeutete kein grundsätzliches Aus für ein Schulbuch. Bei kleineren Kritikpunkten konnte der Verlag Änderungen vornehmen und das Buch erneut einreichen.[334] Waren die Kritikpunkte grundsätzlicher Natur und/oder nicht einsichtig für die Verlage, gab es Möglichkeiten des Einspruchs. So wurde 1954 *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen* vom Bayerischen Kultusministerium nicht zugelassen, woraufhin eine Aussprache zwischen Ministeriumsvertretern und Verlag erfolgte. Nach einer Überarbeitung reichte der Verlag das Werk erneut ein – inklusive eines Ausschnitts einer Rezension, Ausschnitten aus Gutachten von

332 Kriterium 6.1.4 in den »Richtlinien für die Zulassung von Schulbüchern. Bekanntmachung vom 13.05.1980 IV-1-3205/243«, in: *Gemeinsames Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport und des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 15/1980*, 1047.

333 Gutachten konnten, neben Detailänderungen, nur auf die methodische und didaktische Grundkonzeption eingehen. Mit dieser Rahmensetzung erfolgte daher v. a. eine Prüfung auf Eignung für den Unterrichtsgebrauch. Kritik an bestimmten Themenbereichen beschrieb entweder sehr auffällige Verstöße oder diente als Illustration für methodische Kritik.

334 Diese Möglichkeit bestand auch schon in der Besatzungszeit. S. Habisreutinger an Kultusministerium München, 25.10.1946, wonach alle von der Militärregierung verlangten Streichungen und Änderungen in einem Geschichtsschulbuch vorgenommen und das Manuskript von den Beteiligten in der geänderten Form durchgesehen wurde. BayHStA KM 63815.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Berlin und Baden-Württemberg sowie Kommentaren von zwei Lehrern. Es wurde außerdem ausführlich dargelegt, in welchen Punkten das Manuskript geändert und warum bestimmten Kritikpunkten nicht gefolgt wurde. Außerdem fügte der Verlag eine Stellungnahme des Autors an.[335] Ähnlich wurde bei einem Fall von Diesterweg aus Baden-Württemberg in den 1970er Jahren vorgegangen. Die Zulassung der *Geschichtlichen Weltkunde* von Wolfgang Hug wurde hier ebenfalls länger ausgehandelt. Nach zwei regulären Gutachten, die trotz positiven Grundtons monierten, dass das Buch nicht lehrplankonform sei, gab es zunächst ein ausführliches Gespräch zwischen Hug und dem Ministerium und anschließend wurde ein Termin im Ministerium mit den zuständigen Mitarbeitern vereinbart. Stellungnahmen vom Verlag oder Darlegungen, warum manche Monita nicht aufgenommen wurden, sind im Prozess der Zulassung nicht unüblich.[336] Jenseits der öffentlichen Kritik der Verlage und Autoren am Zulassungsverfahren zeugen sowohl die vorliegenden Archivmaterialien als auch die Gespräche mit Autoren davon, dass es eine enge und auch informelle Zusammenarbeit gab.[337] Um den Schein der Unabhängigkeit zu wahren, war es offenbar aber die Ausnahme, dass Autoren direkt mit Gutachtern sprechen konnten. Vielmehr sprach der zuständige Redakteur mit dem zuständigen Mitarbeiter im Ministerium. Eine andere Art des direkten Kontakts zwischen Verlag und Ministerium gab es auf der Ebene der Autoren, die teilweise auch in Lehrplankommissionen oder als Gutachter tätig waren. Sie hatten zwar keinen direkten Einfluss auf die Zulassung ihrer Werke, aber sie hatten einen Wissensvorsprung über hinsichtlich der Praktiken und Kriterien.

Auch wenn der Verlag bestrebt war, die Monita möglichst umzusetzen, so war dies nicht in allen Fällen möglich. Einerseits konnten bei den Gutachten innerhalb eines Bundeslands Unterschiede auftreten oder die Änderungen erforderten andererseits erhebliche Abweichungen einer Bundesausgabe, was nicht im Interesse der Verlage war, da ein Absatz des Buchs sich dann in anderen Bundesländern ausgeschlossen hätte. Als das Kultusministerium Nordrhein-Westfalens Anfang 1982 die *Zeitaufnahme* ablehnte, monierten die Gutachten, dass die USA im Verhältnis zur Sowjetunion zu positiv dargestellt seien. Zuvor hatten

335 Klett an KM Bay, 20.11.1954 Betrifft: *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen*, Bd. 1 ›Von der Urzeit und den alten Völkern‹, BayHStA MK 63844.

336 Vorgang *Geschichtliche Weltkunde* von 1975. HStA Stuttgart 3610 Diesterweg Bd IV Vorgang 181–200. Ähnliches kann insofern auch für Westermann belegt werden, als August Schröder im Januar 1977 im Kultusministerium BW vorsprach, um über die Absage der Hauptschulausgabe der *Reise* zu sprechen. WUA 5/152. Dieses Urteil steht aber gegen die Aussagen der Verlage, dass es sich beim Zulassungsprozess um einen intransparenten Prozess handle und sie mitunter nicht über die Gründe für die Ablehnung informiert würden bzw. Gründe der Ablehnung nicht nachvollziehbar seien.

337 Vgl. auch die Interviews der Dritte-Welt-Studie des Instituts für Sozialforschung mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Verlagen. Archiv IfS A105/2/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

hessische Gutachter kritisiert, dass die USA zu negativ dargestellt würden. Zwar wurden auch hier Gespräche geführt, aber keine Einigung mit dem Ministerium erzielt. Westermann stand daher vor der Frage, welcher der wichtigere Markt und welchen Änderungswünschen zu folgen sei.[338]

Obwohl eine direkte Steuerung des Afrikawissens durch Praktiken der Begutachtung ausgeschlossen war und die Relevanz der Schulbuchzulassung so relativiert wird, ist ihre Analyse im Folgenden lohnenswert: Einerseits war sie neben den groben Lehrplänen eine der wenigen Vorgaben von staatlicher Seite und die Verlage hatten Interesse, diese Vorgaben umzusetzen. Andererseits können die Gutachten einen Einblick darin geben, ob jeweils aktuelle gesellschaftliche Diskussionen reflektiert wurden. Eine Analyse der Gutachten fließt auch in die spätere Schulbuchanalyse ein – hier soll zunächst ein exemplarischer Einblick in die Art der Gutachten gegeben werden.

Gutachtenanalyse

Bis 1960 wurde in den vorliegenden Gutachten von Geschichtsschulbüchern afrikabezogenes Wissen kaum diskutiert.[339] Erst in einem Gutachten von 1960 über Karrels *Lehrbuch für Geschichte der vierstufigen Mittelstufe* (BSV), das in Bayern positiv bewertet wurde, wurde betont, dass gegenüber dem Vorgängerbuch neue Kapitel eingefügt wurden, die über die Lehrplananforderungen hinausgingen. Sie behandelten neben der jüngeren bayerischen Geschichte und der Rolle der Frau in der Geschichte auch die Entstehung der Kolonialreiche Frankreichs und Italiens sowie die »Wandlungen in Asien und Afrika«. Die Abschnitte seien eine wertvolle Bereicherung, obwohl der Umfang des Werks so gewachsen sei und die Autoren an anderen Stellen kürzen mussten.[340] Die Aktualität der Dekolonisierung im Afrikanischen Jahr 1960 schlägt sich hier im Schulbuchgutachten durch.

Eine Ausnahme stellt ein Gutachten von 1968 dar. Hier wird nicht nur die Behandlung von Themen aufgegriffen, sondern auch eine Gleichbehandlung der dargestellten Akteure, indem gefragt wurde: »Was hilft es, die ›Farbigen‹ in Anführungsstriche zu setzen, wenn im selben Satz ›die weißen Völker‹ ohne diese auftauchen (S. 10) und noch im Kongo die UN mit ›zumeist farbigen Kontin-

338 Ender an Autoren, 09.02.1982, WUA 125.

339 Eines der wenigen Beispiele vor 1960 ist ein Gutachten von 1956 über Fürnrohr-Kessels *Unterrichtswerk für Geschichte*, Bd. 1815–1955, Lurz Verlag, in dem das Imperialismus-Kapitel angesprochen wird, um eine Aussage über den Aufbau des Werks zu unterlegen. BayHStA MK 63838.

340 Gutachten über *Geschichte für Real- und Mittelschulen*, IV. Band: Neueste Zeit und Sozialkunde von Dr. Viktor Karell, BayHStA BSV 462.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

genten‹ eingreifen?«[341]. Auch der zweite Gutachter war kritisch, er wies zwar nicht auf diesen Punkt hin, kommentierte aber auch die Kolonialgeschichte:

> Bezüglich der geistigen Durchdringung und Verarbeitung des Stoffs fällt auf, daß für die ältere deutsche Schulgeschichtsschreibung typische Haltungen reproduziert werden. […] So werden auf S. 6 die belgischen Kongogreuel beschrieben; die deutschen 1903/04 beim Aufstand der Bodelzwart-Hottentotten und Hereros begangenen werden nicht erwähnt, ebensowenig die grausamen Vorkommnisse in den deutschen Kolonialkriegen 1905/06/07 in Südwestafrika, 1905/06 in Kamerun, 1905/06/07 in Ostafrika, wobei die deutsche Regierung eingeborene Truppen gegen ihre Landsleute einsetzte. Daß die französische Regierung Ähnliches durchführte, wird dagegen (4) negativ akzentuiert berichtet. Der Burenkrieg wurde grausam geführt (6); nach dem Text hatte England für den Krieg nur machtpolitische Gründe; daß es sich auch um die Rechte der Eingeborenen und der outlanders handelte, erfährt der Schüler nicht. Unterschiede in der englischen und der burischen Auffassung von Politik den Eingeborenen gegenüber werden nicht behandelt, sodaß auch die jetzige Apartheid-Politik, ihre Beurteilung in England und die politischen Konsequenzen in den Wurzeln unverständlich bleiben. Das alte alldeutsche Klischee vom Machtlüsternen Albion steht anscheinend ungebrochen hinter den unzulänglichen Ausführungen. Die Phrase, Deutschland habe China nach Schimonoseki in Schutz genommen, ist ein fragwürdiger Euphemismus für das gewalttätige Verhalten der deutschen Politiker gegenüber Japan bei den Friedensverhandlungen. (10).[342]

Der promovierte Oberstudiendirekter verfolgte aktuelle Diskussionen, was v. a. deutlich wird, wenn er kritisiert, dass die Gründe für den vergleichsweise geringen »Entwicklungshilfe«-Betrag nicht ausreichend diskutiert, die deutsch-belgischen Schulbuchvereinbarungen nicht berücksichtigt werden und darüber hinaus v. a. die Behandlung von »außereuropäischen« politischen Problemen unbefriedigend bleibe.[343] Ein drittes angefertigtes Gutachten nennt keinen der Kritikpunkte der ersten beiden Gutachten – was auch die Spannbreite der Gutachten zeigt und einen Spielraum für die Adaption der Bücher durch die Verlage öffnete.

Die Aktualität der Dekolonisierung und der chronische Platzmangel führten aber auch dazu, dass Themen gegeneinander abgewogen werden mussten. So wurde in einem Gutachten von 1970 zu *Erkunden und Erkennen* (Schroedel) hervorgehoben, dass das Kapitel »Imperialismus und Erster Weltkrieg« zu um-

341 Gutachten über *Grundzüge der Geschichte*, Bd IV, o. D., HHSTAW 504/3266b.

342 Gutachten über *Grundzüge der Geschichte*, Band IV, Mittelstufe, Ausgabe B, ed. Dr. Eugen Kaiser, Best.-Nr. 7944, 1968, Verlag Diesterweg, o. D., HHSTAW 504/3266b.

343 »So wird die Black-Power-Bewegung mißverstanden, wenn sie mit Raum- und Mord-Aktionen identifiziert werde (213). Der letzte Satz S. 203 setzt die Afrikaner, die sich gegen die Apartheid-Politik wehren, eher ins Unrecht. Daß dieses System durch Verfassungsbruch zustande kam, erfährt der Leser nicht. Infolge dieser Mängel kann das Buch den Schülern nicht ausreichend ein Bewusstsein der schwerwiegenden Probleme der jüngsten Geschichte und der Gegenwart vermitteln.« Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

fangreich sei. Diese »breit angelegten Auslassungen« gingen auf Kosten der Zeitgeschichte nach 1945. Der Gutachter forderte vielmehr, dass der Weltpolitik eine größere Rolle zukommen solle (z. B. Geschichte der USA und der Sowjetunion). Aber auch »die kurze Erwähnung der Entwicklungshilfe« sei zu ergänzen, ebenso wie »[d]ie Bemühungen der ›Dritten Welt‹ um Blockfreiheit und Gegengewicht zu den Supermächten«. Auch wenn maßgeblich die Konformität mit dem Lehrplan geprüft wurde, so sind dies doch Forderungen, die der Autor als relevant einstufte, die aber nicht in dieser Ausführlichkeit im Lehrplan vorgesehen waren.[344]

In der gesellschaftlichen Diskussion um schulisches Wissen über den Imperialismus spielte ein Quellenheft von Ludwig Helbig zum Imperialismus eine hervorgehobene Rolle, da es erstmals das deutsche Beispiel in den Mittepunkt stellte, die »rücksichtslose Behandlung der autochthonen Bevölkerung« behandelte und dabei den Deutsch-Herero-Krieg deutlich als »Völkermord« bezeichnete. Eine Kontinuität zwischen deutschem Imperialismus und dem Nationalismus wurde ebenfalls aufgegriffen.[345] Diesterweg reichte es zur Genehmigung in Bayern ein und betonte zum deutschen Imperialismus: »Seine Extreme waren die Ausrottungspolitik im Hereroland und die territorialen wie rassistischen Ziele der Alldeutschen, die den Ersten Weltkrieg mitgestaltet haben«[346]. Helbigs Werk stellt somit – wie im folgenden Kapitel noch beschrieben wird – eine Neuerung dar, nicht nur indem die deutsche Kolonialvergangenheit ins Zentrum gestellt wird, sondern auch da die rassistische Politik sowie die Auswirkungen des Kolonialrassismus über den Imperialismus hinaus betont werden.

Im standardmäßigen Prüfungsverfahren wurden zwei Gutachten bestellt. Gutachten A[347] warf gleich zu Beginn die Frage auf, ob das »kommentarlose Zitieren von umstrittenen Autoren wie Fritz Fischer oder Hallgarten« nicht den »Verdacht einer gewissen Einseitigkeit des Verfassers« aufkommen lasse. Es führte dann am Beispiel des Deutsch-Herero-Krieges aus, dass Helbig zu wenig differenziere. Zum einen sei fragwürdig, ob das »Herero-Massaker« sich als exemplarisches Thema rechtfertigen ließe, da Helbig die deutsche Kolonialpolitik nicht einmal ansatzweise würdige. Um diese positiven Seiten des deutschen Kolonialismus zu untermauern, zitierte der Gutachter den »Sorbonne-Professor Bertaux« aus Fischers Weltgeschichte damit, dass die deutsche Kolonialpolitik zwar »nicht zimperlich«, aber dass sie »auf das Allgemeinwohl« ausgerichtet gewesen sei. Auch den »Empfehlungen der internationalen Historikerkonferenz«, die festlegten, dass die »guten und schlechten Seiten des Kolonialismus«

344 S. hierzu auch die Lehrplananalyse. Das Gutachten wurde am 09. 09. 1970 erstellt, HHSTAW 504/3278b.

345 Helbig, *Imperialismus*, 86.

346 Diesterweg an Bay KM, 12. 11. 1968, BayHStA MK 63830.

347 Gutachten A (5 Seiten) und B (3 Seiten), je Januar 1969, BayHStA MK 63830.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zu erwähnen seien, folge Helbig nicht. Auf diese inhaltliche Ebene begab sich Gutachter B nicht. Übereinstimmend argumentierten aber beide Gutachter, dass der deutsche Kolonialismus eigentlich nicht wichtig genug sei, um ihn so ausführlich zu behandeln. Gutachter B führte dann aus, dass – wenn man den deutschen Kolonialismus so intensiv ausführte – keine Zeit mehr bliebe, »den Imperialismus entsprechend als eine weltgeschichtliche Bewegung […] zu behandeln, daß keine einseitigen Vorstellungen verblieben.« Gewürdigt wurde allerdings, dass mit dem Heft Quellen zur Verfügung gestellt wurden, die Lehrkräfte sonst nicht beziehen könnten. Trotz Kritik empfahlen beide Gutachter eine Genehmigung.[348] Der Vorgang illustriert, dass trotz massiver inhaltlicher Kritik Schulbücher zugelassen werden konnten, solange sie nicht dem Lehrplan widersprachen.

Die Beurteilung der Geschichtsschulbücher beschränkte sich bei den Themen Imperialismus, Dekolonisation und »Entwicklungshilfe« weitgehend auf die Gewichtung im Verhältnis zu anderen Abschnitten. Bei der *Reise* betonten 1973 sowohl die Gutachter aus Berlin als auch aus Nordrhein-Westfalen, dass der »Dritten Welt« viel Platz gewidmet würde – was nach den Lehrplänen nicht zwingend gewesen wäre.[349] Für die Verlage und Autoren waren dies wichtige Einschätzungen, wenn es darum ging, wo bei späteren Auflagen gekürzt oder weitere Ausführungen vorgenommen werden könnten. Die Lehrpläne gaben hier nur grobe und nicht aktuelle Hinweise und Gutachten eigneten sich eher, um die Relevanz einzelner Themen einzuschätzen.

In umgekehrten Fällen konnte die Einschätzung, die im engeren Sinn keinen Bezug zum Lehrplan hatte, auch problematisch werden. Die neu entwickelte Serie *Zeitaufnahme* ging bei der Darstellung neue Wege. Für das Kapitel über den Imperialismus wich man von einer breiten Darstellung verschiedener Fallbeispiele (England, Frankreich, Russland, Japan, USA) ab und fokussierte auf drei Beispiele (USA und Kuba; England und Indien, Deutschland und Deutsch-Südwestafrika). Dem Gutachter fiel diese exemplarische Behandlung negativ auf, was zu einer Diskussion zwischen Ministerium und Verlag führte.[350] Trotzdem setzte sich ein solches beispielhaftes Vorgehen in späteren Werken durch.

348 Kultusministerium an Diesterweg, 18.03.1969, BayHStA MK 63830.

349 Begutachtet wurde jeweils die *Reise*, Bd. 4. Berliner Gutachten: »Der hierbei vorgenommenen Akzentuierung – besonders dem relativ breiten Raum für die Oktoberrevolution und für die Probleme der ›dritten Welt‹ – wird man gerne folgen.« (Gutachten o.D). NRW-Gutachten (04.05.1973): »Hervorzuheben ist schließlich, daß der Oktoberrevolution (›Die russische Revolution‹, S. 77–94) und den Problemen der Dritten Welt (›Völker und Staaten der Dritten Welt‹, S. 219–237) eigene Kapitel gewidmet sind.« WUA 5/114.

350 Der hessische Gutachter moniert, dass nicht – wie sonst üblich – verschiedene Erklärungsmodelle für den Imperialismus aufgeführt wurden, sondern der Autor einen sozialwissenschaftlichen Ausgangspunkt habe, Diskussion 1979/1980, WUA 124.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

In keinem der gesichteten Gutachten der folgenden Jahre fand eine inhaltliche Kritik oder Diskussion afrikabezogenen Wissens statt.[351] Afrikabezogenes Wissen kam nur in Randbemerkungen oder Wünschen nach Detailänderungen vor. So ging ein immerhin 22-seitiges Gutachten über die *Reise* nur einmal auf Afrika ein, indem angemerkt wurde, dass »die besondere Problemlage in Zimbabwe-Rhodesien« aus einer Karte nicht ersichtlich sei.[352] Auch die Frage der Behandlung von Afrikanerinnen und Afrikanern – wie oben schon einmal kurz angedeutet – war kein Thema. Erst 1990 wurde erneut bei einer Darstellung kritisiert, dass der Imperialismus zu stark die Perspektive der imperialistischen Mächte behandelte:

> Zwar wird z. B. deutlich, daß Afrika kein »herrenloser« Kontinent war, und die diesem Thema zugeordneten Tafeln veranschaulichen, wie die Weißen in der Kunst der Kolonialvölker dargestellt worden sind, aber die Beschreibung von Konflikten konzentriert sich mit Ausnahme des »Boxeraufstandes« auf Auseinandersetzungen zwischen den imperialistischen Mächten um Einflußsphären und unterschiedliche Methoden der Kolonisierung.[353]

Nimmt man die Gutachten für die Geografieschulbücher desselben Zeitraums hinzu, ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei die unterschiedliche Fachausrichtung zu einer wichtigen Veränderung führt: Die Geografiegutachten streben vielmehr eine Aktualität der Darstellung an; kritisiert wurde die fehlende Darstellung jeweils aktueller (politischer) Entwicklungen. Daneben wurden Themen mit starkem Gegenwartsbezug (Dekolonisation, Entwicklungspolitik etc.) und hiervon ausgehend auch historische Aspekte kommentiert. Bei den Geschichtsgutachten standen meist historische Ereignisse im Mittelpunkt und von dort ausgehend wurde auch die Einbindung der Entwicklungspolitik etc. behandelt. Gerade in den 1960er Jahren, in denen gravierende Veränderungen der politischen Geografie Afrikas stattfanden, wurde dies diskutiert. Damit geht auch eine

351 Vielmehr gab es vereinzelte Diskussionen methodischer Art, die am Imperialismus-Kapitel ausgeführt wurden. Ein Gutachter zu *Wir erleben Geschichte* (BSV), 1975, kritisiert z. B., dass die Darstellung lückenhaft sei und kein »differenziertes mehrdimensionales Bild der ausgewählten historischen Sachverhalte« zeige. Illustriert wurde es mit dem Beispiel, dass das Imperialismus-Kapitel »wesentliche Momente« herausarbeitet, während dies im Kapitel über den Ersten Weltkrieg nicht gelang. Ebenfalls werden formale und inhaltlich strukturelle Mängel angemerkt. Beispielsweise wurden »die Konflikte zwischen den imperialistischen Mächten« in der Darstellung der einzelnen Staaten erwähnt (BayHStA BSV 538). Eine inhaltliche Änderung wurde durch solche Kommentare nicht angeregt.

352 Gutachten zu *Reise in die Vergangenheit*, Bd. 3 Westermann Verlag, Gutachten NRW 1979, WUA 5/209/2.

353 Gutachten des Landes NRW über *Grundriß der Geschichte*, Bd. 1 und 2 (Klett), Archiv Alter.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Reihe von Änderungswünschen einher, die eher kleinere Details betreffen, aber auch größere Änderungen nach sich ziehen konnten.[354]

Die Dekolonisierung führte dazu, dass in den Geografiegutachten der 1960er und 1970er Jahre dieses Thema mehrfach gesondert angeführt wurde. So wies ein Gutachten von 1968 explizit darauf hin, dass die »politischen Wirren der letzten Jahre, typisch für viele unabhängig gewordene Kolonialländer«, erwähnt werden müssen.[355] In diesem Zusammenhang bemerkte ein Gutachten ein Jahr später, dass zwar eine starke Aktualität gefordert werde, aber »nach den Erfahrungen der letzten Jahre [können] sich die Probleme vor allem in den jungen Ländern sehr schnell ändern […] und vor allem einzelne Länder unerwartet ins Blickfeld der Öffentlichkeit treten«. Dies sei eine Herausforderung, da sich die Probleme der »Entwicklungsländer« stark unterscheiden, sodass nur ein exemplarisches Vorgehen möglich sei.[356]

Mit der Dekolonisierung rückte auch die »Entwicklungshilfe« ins Blickfeld der Gutachter. Aus der Kritik, Lernende erfahren nur »in einem Satz, daß Afrika Entwicklungshilfe braucht«, kann geschlossen werden, dass die Entwicklungspolitik stärker behandelt werden sollte, obwohl sie nicht fest in den Lehrplänen der Zeit verankert war.[357] Die Kritikpunkte, die im Folgenden im Zusammenhang mit Afrika genannt werden, wiesen meist Bezüge zu Deutschland oder zum eigenen auf. In einer der wenigen Monita zur Kolonialzeit schrieb ein Gutachter 1971:

> Die politischen und sozialen Schwierigkeiten, die eine Hinterlassenschaft der Kolonialzeit sind, werden etwas vertuscht. »Die Weißen haben die Bodenschätze … erschlossen« (S. 32). Es bleibt unerwähnt, dass die Rohstoffe billig ausführen (sic). Warum sind Neger »billige« Arbeitskräfte? Die Urheber sind hier nicht mehr die Weissen, sondern ein unpersönliches »MAN«. Es dürfte wohl nicht stimmen, dass man »ihnen, in einfachen, sauberen Häusern Wohnung, gab«. In dem Kapitel »Schwarz und Weiss in Südafrika« (S. 56/57) wird diese Problematik nüchtern und offen dargelegt. Die Politik der »Apartheid« wird mit Zahlen genauer belegt.[358]

Deutlich benennt der Gutachter die Fortsetzung kolonialer und rassistischer Denkstrukturen bis in die frühen 1970er Jahre. Aber auch hier handelt es sich nur

354 Zum Beispiel weist ein Gutachter zum *Erdkundlichen Lehrbuch* darauf hin, dass die »politischen Entwicklungen der letzten 3–5 Jahre« Veränderungen mit sich gebracht haben, die auch behandelt werden müssen. Gutachten, 08.09.1967, HHSTAW 504/3269b. Im selben Gutachten wird auch aufgeführt, dass die Bezeichnung »Süd-Rhodesien« durch »Rhodesien« ersetzt werden müsse und die Flagge Sambias fehle.

355 Gutachten zu *Fahr mit um die Welt* (Diesterweg), Gutachten, 02.09.1968, HHSTAW 504/3266b.

356 Gutachten zu *Erdkunde an Gymnasien* (Schöningh), Gutachten, 02.10.1969, HHSTAW 504/3292.

357 Gutachten zu *Dreimal um die Erde* (Schroedel), 12.09.1970, HHSTAW 504/3277.

358 Gutachten zu *Schäfer: Afrika-Asien* (Schöningh), 30.03.1971, HStA Stuttgart 761.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

um einen Kritikpunkt unter anderen und er schließt: »Trotz der genannten Mängel erscheint das Buch wegen seiner Anschaulichkeit und Prägnanz für die Verwendung in den Realschulen Baden-Württembergs geeignet.«[359] Das heißt, hier überwiegt eindeutig die didaktische Bewertung; der Verlag wurde auf den Punkt hingewiesen, aber es wurde kein Druck zur Änderung des Aspekts aufgebaut.

Ähnliche Bezüge stellte ein weiteres Gutachten von 1971 her, das aber in seiner generellen und ausführlichen Kritik eine Ausnahme bildet. Die Gutachterin kommt zu dem Fazit, dass

> auch in diesem Erdkundeband Afrika wieder nur dargestellt wird, was Neger nicht können: etwa regelmäßig arbeiten, auf weite Sicht hin planen, schnell Einsicht in europäische Wirtschaftsweisen und Wirtschaftsdenken nehmen. Deshalb muß man als Lehrer weiterhin umfangreiche Eigenarbeit leisten, um im Schüler die Achtung vor sehr wohl vorhandenen, nur nicht mit europäischen Maßstäben meßbaren geistigen Welten zu wecken.

Auch hier weist die Gutachterin deutlich auf die Fortsetzung kolonialer Argumentationsstrukturen im Schulbuchmanuskript hin. In der Ausführung wird aber deutlich, dass sie sich damit nicht von rassistischen Vorstellungen löst. Im Abschnitt über »Pygmäen« schrieb sie einerseits, dass »über die geistige Welt der Menschen in fremden Räumen« mit Ausnahme von »Völker[n] mit weltweit bekannten Philosophen, wie Chinesen«, nichts vermittelt werde. Das Schulbuchurteil »ihr Geist ist nur wenig entwickelt« bereitete ihr »Unbehagen, weil hier wieder von europäischen Vorstellungen ausgegangen wird«. Bei der näheren Beschreibung der »Pygmäen« griff sie dann auch auf physische und psychische Unterscheidungen zurück:

> Zwar ist ihre Kulturstufe mit anderen Stämmen verglichen – und bes. wieder mit europäischen Augen gesehen – niedrig, jedoch sind sie deswegen nicht primitiv, sondern stellen sogar ein Höchstmaß an Anpassung an ihre Umwelt dar. Nach neuesten Forschungen sind sie sogar in Bezug auf die Vitamin D-Bildung auch im Schatten allen anderen Menschenrassen überlegen. Auch ihre Symbiose mit Negern sollte mindestens erwähnt werden. Und daß bei mißlungener Jagd in jedem Fall Hunger auftritt, ist, so ausgedrückt, schlicht falsch […].

Neben der Kritik an der Darstellung kritisierte sie auch das »viel zu idealisiert geschilderte Bild des Europäers«. Es sei

> doch wohl endlich an der Zeit, die damals durchaus vorherrschenden imperialistischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkte zuzugeben. Warum auch nicht? Wir leben in keiner idealen Welt, wir können die Ideale nur immer wieder anstreben; triefenden Edelmut nehmen uns unsere Jugendlichen weder für die Vergangenheit noch für die

359 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> gegenwärtige Entwicklungshilfe ab. Gerade weil es bei einem guten Erdkundeunterricht nicht nur auf Verständnis für die Welt ankommt, sondern auch auf Verständnis für die Handlung der Menschen darin, sollten wir auch in den Schulbüchern viel mehr – oder besser, überhaupt erst einmal – versuchen, die grundsätzlichen Verhaltensfehler von Vergangenheit und Gegenwart zuzugeben. Eine wertfreie Erdkunde wird sonst einmal zum Museumsrelikt, und nicht Mittel des Weltverständnisses und der Lebenshilfe.

Die Gutachterin macht ihre fundamentale Kritik deutlich, ohne sich selbst von rassistischen Vorstellungen zu lösen. Für den Verlag war diese Kritik aber schwierig umzusetzen, da sie ein grundsätzliches Überarbeiten erfordert hätte und da andere Gutachten sie nicht aufgriffen. Darüber hinaus empfahl auch diese Gutachterin – trotz Kritik – das Werk zur Genehmigung.[360]

Hier deutet sich schon die damalige gesellschaftliche Diskussion über »Entwicklungshilfe« an, die v. a. durch eine große BMZ-Studie befördert wurde. Diese Andeutungen können auch aus späteren Gutachten der 1970er Jahre herausgelesen werden. Maßgeblich ging es dabei um gewünschte Differenzierungen der Kategorie der »Entwicklungsländer«.[361] Diese Art der Kritik ließ in den 1980er Jahren wieder nach. Die Darstellung des Kolonialismus – obwohl seit den 1970er Jahren Bestandteil der Geografieschulbücher – spielte in den Gutachten kaum eine Rolle; die Debatte um Dekolonisierung und Entwicklungspolitik bewegte sich in dem Raum, den die gesellschaftliche Diskussion vorgab: Teilweise wurde an Gegenüberstellungen von »Entwicklungsländern« und Industrieländern Kritik geübt, eine Infragestellung des generellen Narrativs, dass Afrika über die Probleme der »Entwicklungsländer« oder der »Dritten Welt« thematisiert wurde, gab es aber zu keiner Zeit.

Die Durchsicht der Gutachten verdeutlicht, dass hiermit vier Arten von Feedback in die Schulbuchproduktion zurückflossen. Dazu zählten erstens Einschätzungen, ob das entsprechende Werk die Lehrpläne korrekt ausfüllte. Dies war das zentrale Zulassungskriterium. Zweitens bot es den Schulbuchmachern eine Einschätzung, inwieweit die Gewichtung innerhalb des Werks »richtig« vorgenommen wurde. Das beinhaltete auch inhaltliche Veränderungen jenseits der Lehrplanvorgaben, beispielsweise wenn gelobt wurde, dass Aspekte der »Probleme der Dritten Welt« über das Maß des Lehrplans hinaus behandelt wurden. Drittens boten Gutachten Detailanmerkungen: Wo fehlte ein Aspekt, ein Datum, ein Name oder ein Ereignis? Diese Punkte konnten in der Regel pro-

360 Gutachten, 17.10.1971 über Westermanns *Länderkundliche Erdkunde*, HHSTAW 504/3269b.

361 Zum Beispiel in einem Gutachten des Klett-Werks *Geographie 9/10* vom 07.11.1974, in dem darauf verwiesen wird, dass die Zusammenfassungen der Entwicklungsprobleme den Eindruck erwecken, »als seien die Entwicklungsprobleme in allen Ländern der 3. Welt gleich, als haben die verschiedenen hemmenden Faktoren überall das gleiche Gewicht, was nicht zutrifft.« HStA München 63806.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

blemlos eingefügt werden. Nicht selten erweckt es aber den Eindruck, als ob sich in den Gutachten auch die persönlichen Interessen der Erstellenden niederschlagen. In den Kritikpunkten schienen die jeweils aktuellen Debatten durch, wobei generalisierende Schlussfolgerungen nicht möglich sind, da eine Vielzahl der Gutachten ohne Behandlung thematischer Aspekte auskam. Eine vierte Art des Feedbacks bezog sich auf den methodischen Aufbau des Werks; dies war meistens Kritik, die nur sehr schwierig umsetzbar war, weil sie die Grundkonzeption der Bücher betraf.

2 England

2.1 Das Feld der Schulbuchproduktion

2.1.1 Ökonomische Rahmenbedingungen

Das Ende des Zweiten Weltkriegs stellte für den englischen Schulbuchmarkt keinen entscheidenden Einschnitt dar; vielmehr herrschte eine Kontinuität an Schulbuchprodukten, die bis in die 1930er Jahre zurückreicht.[362] Ein wichtiges Merkmal des englischen Schulbuchmarkts war die starke Konkurrenz: So gab es große Schulbuchverlage (Heinemann, Longman, Nelson, Macmillan oder Oxford University Press [OUP]), die für verschiedene Unterrichtsfächer produzierten und auch international aktiv waren, sowie kleinere, spezialisierte Verlage. Mitte des 20. Jahrhunderts konkurrierten ca. 50 Verlage auf dem britischen Markt. Ende der 1980er Jahre hatte sich diese Zahl auf ca. 15 Verlage reduziert.[363] Diese Konkurrenzsituation blieb bis zur Einführung der *National Curricula* (NC) erhalten. Anfang der 1990er Jahre kam es dann zu einer schrittweisen Konzentration und heute dominieren vier große Verlage den Markt für Geschichts- und Geografieschulbücher (Heinemann, Hodder, OUP und Pearson),[364] die eng mit vier Exam Boards kooperieren bzw. mit diesen zusammengeschlossen sind.

Die Unterscheidung zwischen Schulbuchverlag und Verlag für ergänzende Bildungsmedien war in England fließend. Wie später noch ausgeführt wird, bestand über den gesamten Untersuchungszeitraum keine Zulassungspflicht für Schulbücher und bis 1990 existierten keine verbindlichen Lehrpläne. Zwei Faktoren, die für eine Kanonisierung der Wissensinhalte und eine Angleichung der

362 Marsden, *School Textbook*, 43.

363 Tim Rix, »Schoolbooks 1950–2000. A Missing Chapter in British Publishing History«, in: *Logos* 19, 4, 2008, 173–177, hier 175–176.

364 Diese Verlage befinden sich teils unter den umsatzstärksten Verlagen weltweit; http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/financial-reporting/article/63004-the-world-s-56-largest-book-publishers-2014.html (26.07.2021).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Wissensform stehen, waren somit nicht gegeben und die Hürden für den Markteintritt waren daher niedriger als in der Bundesrepublik Deutschland.

Auch wenn der Zweite Weltkrieg keinen Einschnitt bedeutete, so leitete die große Bildungsreform von 1944, der *Butler Act* bzw. *Education Reform Act*, doch einen Wandel ein.[365] Sie strukturierte das englische Bildungssystem neu: in Vorschule, Primarschule und Sekundarschule. Die für diese Arbeit wichtige Sekundarstufe wurde wiederum in drei gleichberechtigte Schultypen unterteilt: die *Grammar Schools*, die sich an die begabtesten Schülerinnen und Schüler richteten und die mit dem *Advanced Level* (a-level) abschlossen. Daneben gab es die *Secondary Technical Schools* und die *Secondary Modern Schools*, die jeweils mit dem *General Certificate of Education* (GCE) bzw. *Ordinary Level* (o-level) abschlossen.[366]

Im Zusammenhang mit dem *Butler Act* wurden in bildungspolitischen Debatten neue Schulbücher gefordert – v. a. weniger akademische ausgerichtet Bücher –, aber grundlegend neue Produktionen kamen erst in den 1950er Jahren zustande.[367] Ab Mitte der 1960er Jahre wurden die *Secondary Technical Schools* und die *Secondary Modern Schools* zunehmend von den neuen *Comprehensive Schools* verdrängt. Besonders unter der Labour-Regierung (Premierminister Harold Wilson) wuchs ihr Anteil von zehn Prozent im Jahr 1964 auf knapp 33 Prozent im Jahr 1970.[368] Hoffnungen bzw. Befürchtungen, dass die konservative Regierung ab 1970 (Premierminister Edward Heath) diesen Trend stoppen oder sogar wieder rückgängig machen würde, erfüllten sich nicht. Die *Comprehensive Schools* breiteten sich weiterhin aus – und der Markt mit Schulbüchern, die auf diese Schulform abzielten, wuchs. Mitte der 1960er Jahre wurde außerdem das *Certificate of Secondary Education* (CSE) eingeführt.

Die zweite – wohl seit dem *Butler Act* wichtigste – Reform stellte der *Education Reform Act* von 1988 dar, der Entscheidungsprozesse stärker zentralisierte. Eine neue Behörde (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted) setzte nun Standards im Bildungsbereich. Im Bereich der Abschlussprüfungen wurde das GSC (o-level) mit dem CSE zum *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) zusammengelegt. Damit wurde ein Schritt nachvollzogen, der in der Praxis bereits existierte: Schon in den frühen 1970er Jahren hatten neue didaktische Bewegungen, wie das *School Council History 13–16*

365 David Cannadine, Jenny Keating und Nicola Sheldon, *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, 104–111.

366 Rolf Bischoff, *Gegenwart und Geschichte des englischen Schulsystems*, Marburg: Tectum, 2001, 28–32. 1961 wurden außerdem von den LEAs *Comprehensive Schools* eingerichtet. Zu dieser Zeit besuchten 70 % der 13-Jährigen *Secondary Modern Schools*, 20 % *Grammar Schools.* Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 109.

367 Marsden, *School Textbook*, 44.

368 Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 144.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Project, einen *joint syllabus* angeboten, der in der Praxis zunehmend nachgefragt wurde.[369] Damit wuchs ein neues Marktsegment für *joint syllabi*, während traditionell ausgerichtete Bücher weiterhin Absatz fanden. Das wohl wichtigste Element der Gesetzgebung war es, einen nationalen Lehrplan zu schaffen. 1989 wurde hierfür eine History bzw. Geography Working Group einberufen, die für das Schuljahr 1991/1992 einen englandweit verbindlichen Bildungskanon vorlegte. Erstmals gab es eine landesweite Festlegung, welche Themen zu welchem Zeitpunkt von den Schulbuchserien abgedeckt werden mussten.[370] In den kommenden Jahren wurde so ein Austausch nahezu aller Schulbücher notwendig. Die Reform wurde nicht in einer Kooperation mit Verlagen durchgeführt, so führt Roger Watson, Managing Director des Longman-Verlags, aus, dass es keine Besprechungen mit dem Department for Education and Science (DES) gab und Verlage vielmehr vor vollendete Tatsachen gestellt wurden und passende Bücher liefern mussten – mit allen Schwierigkeiten, die sich damit ergaben.[371]

Bis zur Einführung des NC kann nicht von einem fest umrissenen nationalen Markt gesprochen werden. Die Vorgaben durch die Schulformen sowie die Prüfungen durch die Exam Boards bildeten einen relativ offenen Rahmen. Darüber hinaus unterschieden sich die Schulsysteme in England, Wales, Schottland und Nordirland.[372] Während also einerseits die Abgrenzung innerhalb des Vereinigten Königreichs vage blieb, kann andererseits auch die Grenze nach außen nicht klar gezogen werden. Britische Verlage hatten das *Empire* genutzt, um Verbindungen zu knüpfen, und sie hatten teilweise auch *Branch Offices* in den entsprechenden Regionen eingerichtet. Parallel blieben die britischen Exam Boards für verschiedene Länder im *Commonwealth* aktiv, sodass sich den britischen Verlagen weiterhin ein weltweiter Markt bot.[373]

Der Aufbau des Bildungssystems, die vergleichsweise offenen Vorgaben der Bildungsinhalte durch die Exam Boards, die relativ offenen Grenzen des Markts und die Konkurrenzsituation der Schulbuchverlage bewirkten, dass es für die Verlage »von außen« lediglich um 1990 einen Anstoß gab, neue Schulbücher zu einem Stichtag zu produzieren. Für die anderen Zeiträume galt, dass einmal produzierte Bücher so lange neu aufgelegt werden konnten, bis das Buch auf

369 Sheldon, *History Examinations from the 1960s to the Present Day*, 6.
370 Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 193–194.
371 Roger Watson, »Publishing for GCSE«, in: *Teaching Geography* 11, 4 (1986), 88–89, hier 89.
372 In der Praxis ähnelten sich aber v. a. die Systeme von England und Wales stark, sodass Schulbücher teilweise nicht nur mit Blick auf eine Region geschrieben wurden. Rix, »Schoolbooks«, 174.
373 Dieses *overseas educational publishing* war für verschiedene Verlage ein konstanter Faktor bis in die 1990er Jahre und setzte sich besonders für *English Language Teaching* fort. Rix, »Schoolbooks«, 177.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

keinem der Märkte mehr nachgefragt wurde bzw. die Redaktion und/oder der Autor das Buch nicht mehr für angemessen hielt/-en.

Die Anschaffung von Schulbüchern lag in der Hand der jeweiligen Schulen. Die entsprechenden Local Educational Authorities (LEAs) setzten die Kosten fest, die pro Schüler oder Schülerin ausgegeben werden sollten, und in diesem Rahmen konnten die Schulen frei entscheiden. Über die National Book League (später Book Trust) wurden Empfehlungen ausgesprochen, wie hoch diese Ausgaben sein sollten. Die Schulen bezogen die Bücher dann von ca. 30 »school suppliers« bzw. teilweise auch über die LEAs; gegen Ende des Untersuchungszeitraums in den 1990er Jahren wurde es möglich, Bücher direkt bei den Verlagen zu bestellen. Durch die freie Wahl der Schulbücher spielten *Educational Representatives* eine Schlüsselrolle. Tim Rix (Longman) bezeichnete sie als »eyes and ears of the commissioning editors«.[374] Sie berichteten, wie Produkte in Schulen aufgenommen, wie Konkurrenzwerke von den Schulen eingeschätzt wurden, und waren teilweise auch beratend bei Neuproduktionen tätig. Rix führte aus, dass sie von Lehrkräften durchaus als »trusted advisors« gesehen wurden, weil sie Bücher nicht direkt verkauften, sondern über sie lediglich Probeexemplare bestellt werden konnten.

2.1.2 Verlage zwischen Politik und Wissenschaft

Auch wenn das Ministerium keinen direkten Einfluss auf die Bildungsinhalte hatte, so übte es doch eine Kontrollfunktion aus. Hierzu muss allerdings die Blackbox Ministry of Education (MoE) aufgebrochen werden, um herauszuarbeiten, mit welchen Mitteln das Ministerium an welchen Stellen der Schulbuchproduktion ansetzen konnte. Ein wichtiges Instrument waren Her Majesties Inspectors (HMI), die Schulen evaluierten und als Berichterstatter dienten. Ein Regierungsdokument aus den Nachkriegsjahren charakterisierte aufgrund dieser Aufgabe als »›the eyes and ears‹ of the Board of Education«.[375] Dabei waren sie darauf angewiesen, dass die Schulen, die LEAs oder eben die Schulbuchverlage ihre Anregungen aufnahmen. Gleiches galt für die vom Ministerium in unregelmäßigen Abständen veröffentlichten Handreichungen, die von den jeweiligen Fachgruppen der HMIs diskutiert und geschrieben wurden, um anschließend vom Ministerium veröffentlicht zu werden. Der Geografiedidaktiker Rex Walford resümierte, dass das MoE und seine »handmaiden, Her Majesty's Inspectorate« auf diese Weise zwar viele Beiträge zur Bildungsdiskussion lieferten, die teilweise

374 Rix, »Schoolbooks«, 174.

375 Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 126–137. Die Inspektionen waren während des Zweiten Weltkriegs ausgesetzt, wurden aber nach 1945 verstärkt wieder aufgenommen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»pearls of wisdom and glimmer of farsight vision« enthielten, dass sie aber keinerlei Instrumente besaßen, diese Ideen auch in die Praxis umzusetzen.[376] Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie von den Akteuren der Bildungspolitik wahrgenommen wurden und in der Diskussion Gewicht hatten. Dass die Verlage ein großes Interesse an der Einschätzung des Ministeriums hatten, zeigt sich an einem Diskussionsformat, das nach dem Zweiten Weltkrieg eingerichtet wurde.

Im Juni 1946 lud ein kleiner Kreis von *Educational Publishers* Vertreter des MoE zu einem informellen Treffen ein, um die zukünftigen Beziehungen zu besprechen. Dies bildete den Auftakt für ein regelmäßiges Gesprächsforum.[377] Das Ministerium akzeptierte die Gruppe als repräsentativ für alle *Educational Publishers*, sodass sie Einfluss nehmen konnte, ohne die Konkurrenzsituation zu beeinflussen. In einem internen Schreiben wurde es folgendermaßen eingeschätzt: »Our suggestions would be read as informal advice for their guidance but they would retain complete responsibility for their own publications and the Ministry would not, of course, be in any way committed to the approval of individual books or the product of any particular firm.«[378] Die jeweiligen HMI-Panels, die nach unterschiedlichen Fächern organisiert waren, luden in der Folge Vertreter der Verlage zu regelmäßigen Treffen ein. Das Forum wurde insofern institutionalisiert, als nun ab dem ersten Treffen im Dezember 1946 auch Protokolle geschrieben wurden – ein Mittel, um die Diskussionsstände jeweils an andere Verlage und auch andere HMIs weiterzureichen. Das British Empire Panel befasste sich 1946 u. a. mit der Auffassung des Ministeriums, dass Geschichtsbücher zu wenig Raum für die Geschichte des *Empire* und besonders des *Colonial Empire* verwenden würden.[379] Neben solchen Detailfragen reichten die Debatten von der Versorgung der Schulen mit Büchern über didaktische Entwicklungen bis hin zum Verhältnis verschiedener Fächer. Die Ausgestaltung der Treffen

376 Rex Walford, *Geography in British Schools 1850–2000*, London: Woburn Press, 2001, 204. Auf diese Weise entstanden Handreichungen *Towards World History* oder *African History*.

377 »No record will be taken and no report given to the press. We meet as a private party of a dozen friends who are interested in Education«. Carrington, Cambridge University Press, an John Maud, Ministry of Education, 12.06.1946. Zusage vom 14.06.1946. Bei dem Treffen nahmen auf Verlegerseite Vertreter von Chamber, Harrap, Cambridge University Press, Ginn, Philip, Longmans, Blackie, Arnold, Black, OUP, Bell, Ginn und Nisbet teil, wobei der Vertreter von Bell gleichzeitig der *Chairman* der *Educational Group of the Publishers' Association* war. Die Teilnehmerliste wurde Maud am 11.07.1946, nach dem ersten Treffen, geschickt. Schreiben mit Teilnehmerliste und Schreiben Maud an Carrington, 13.07.1946, TNA ED 147/73/1.

378 Internes Schreiben, 06.08.1946, TNA ED 147/73/1.

379 An diesem Treffen nahmen Vertreter von Harrap, OUP, Cambridge University Press, Black und Bell (mit Ready, der Chairman of the Educational Group of the Publishers' Assosiation war) teil. British Empire Panel at the Ministry of Education, 18.12.1946; Korrektur des Protokolls, 04.01.1947, TNA ED 147/73/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

unterschied sich erheblich. Während im Empire Panel frei diskutiert wurde, richteten die Verlage im Geography Panel in einer der ersten Sitzungen schriftlich zwölf Fragen an das Ministerium.[380] Während man in der Nachkriegsphase regelmäßig in den Panels tagte, bricht die Überlieferung solcher Treffen Mitte der 1950er Jahre ab. Obwohl das MoE keine offiziellen Instrumente hatte, die Arbeit der Verlage zu beeinflussen, war es somit zumindest in der Phase der Unsicherheit nach dem Zweiten Weltkrieg interessiert, über Entwicklungen im Verlagswesen informiert zu sein und Einfluss zu nehmen; aufseiten der Verlage bestand das Interesse, Orientierung im Ministerium zu suchen. Diese freiwilligen Kontakte relativierten somit die offizielle Politik der Nicht-Einmischung.

Neben diesem Gesprächsformat zwischen Verlagen und Ministerien gab es auch einen indirekten Austausch. Im Kapitel über die Rekrutierung von Schulbuchautoren wird ausgeführt, dass verschiedene Verlage einen engen Kontakt zum Ministerium hatten, und es wurden auch Autoren angeworben, die zuvor als HMI gearbeitet hatten, bzw. Autoren wurden zu einem späteren Zeitpunkt Inspektoren.[381] Kontakte blieben hier teilweise inoffiziell bestehen, womit angedeutet wird, dass das Verlagswesen und das Ministerium nicht als voneinander abgegrenzte Einheiten aufgefasst werden sollten, sondern Querverbindungen und Netzwerke die Schulbuchproduktion prägten.

Einen zweiten bildungspolitischen Rahmen setzte das Bildungsministerium 1948 mit der Regelung von Abschlussprüfungen. 1951 trat damit ein System der Prüfungen, das *General Certificate of Education* (GCE), in Kraft, das mit dem *o-level* oder dem *a-level* abgeschlossen werden konnte.[382] Diese Prüfungen sollten von Examination Boards durchgeführt werden, die Universitäten angeschlossen waren. Diese hatten zuvor schon die *School-Certificate*-Prüfungen durchgeführt. Eine Vereinheitlichung der Arbeit gab es ab 1953 durch das Associated Examining Board (AEB), das lediglich zur Koordinierung diente und der Politik keine Möglichkeit bot, Prüfungswissen direkt vorzugeben. Es bleibt festzuhalten, dass die Bildungsreform von 1944 und spätere Anpassungen eine sehr offene Entwicklung des Schulbuchwissens ermöglichten. Der Staat setzte weder für die *Primary* noch für die *Secondary Education* Wissensinhalte voraus. Die Entscheidung für Lehrplaninhalte und -methoden trafen die jeweiligen Schulen – orientiert an den Exam Boards.[383]

380 Report of the Meeting at the Minstry of Education, 06.11.1946, TNA ED 147/73/1.

381 Zum Beispiel HMI Stembridge, der zu OUP wechselte oder der Lehrer und Schulbuchautor Harrison, der HMI wurde.

382 Nach Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 116.

383 Clyde Chitty, »Central Control of the School Curriculum, 1944–1987«, in: *History of Education* 17, 4 (1988), 321–324, hier 321–322.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Geschichte der Boards reicht in das 19. Jahrhundert zurück, als sie weitgehend im lokalen Raum *Exams* organisierten.[384] Die Exam Boards sind jedoch, wie die anderen Akteure, in Relation zu betrachten. So pflegten sie enge Kontakte zu Schulen und LEAs. Die Vernetzung entstand neben den offiziellen Verbindungen auch durch Doppelfunktionen einzelner Personen. So war anfangs die Mehrzahl der Mitarbeiter Universitätspersonal. In den 1960er Jahren brach dies auf und es wurden zunehmend Lehrkräfte eingebunden, die Ende der 1970er Jahre dann die Mehrzahl darstellten.[385] Wie im Abschnitt über die Rekrutierung von Schulbuchautoren gezeigt wird, waren auch viele Autoren in die Arbeit der Exam Boards involviert. Prinzipiell hatten Schulen die Wahl, welchem Board sie folgen wollten, wobei eine gewisse regionale Schwerpunktsetzung bestand.

Die von den Boards aufgestellten Syllabi dienten sowohl Lehrkräften als auch den Schulbuchautoren zur Orientierung, welches Wissen im Unterricht behandelt werden sollte; ebenso die – über lange Zeiträume stabilen – *Exam Papers*. Der traditionelle Syllabus, der über den Untersuchungszeitraum bis zur Einführung der NC relativ konstant blieb, lässt sich – von der Antike bis 1945 – in vier Stufen einteilen.[386] Die *Papers* wurden im Untersuchungszeitraum immer stärker an die Gegenwart herangeführt. Zusätzlich gab es noch stärker fokussierte *Paper*, wie das *History Special Alternative Paper* zum *British Commonwealth of Nations* des Oxford and Cambridge Exam Boards.[387]

Das *School History Project* (SHP) trieb in den 1970er Jahren die didaktische Diskussion in England maßgeblich voran – mit Auswirkungen auf die Syllabi.

384 Bisher gibt es nur wenig historische Forschung zu den Boards, s. Gerald M. Howat, *Oxford and Cambridge Schools Examination Board 1873–1973,* Oxford: Oxford and Cambridge Schools Examination Board [1974]. Sandra Raban, »Introduction«, in: Sandra Raban (Hg.), *Examining the World. A History of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 1–11, hier 1. Zur »expansion overseas« des Cambridge Boards s. Andrew Watts, »Cambridge Local Examinations 1858–1945«, in: Sandra Raban (Hg.), *Examining the World. A History of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 36–70. A. J. Stockwell, »Examinations and Empire the Cambridge Certificate in the Colonies, 1857–1957«, in: James A. Mangan (Hg.), *Making Imperial Mentalities. Socialisation and British Imperialism*, Manchester: Manchester University Press, 1990, 203–220.

385 S. Kathleen Tattersall, *The Relationship of Examination Boards with Schools and Colleges. A Historical Perspective*, Cambridge, https://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/relationships-of-examination-boards-with-schools-and-colleges/, 2008, 3 (26.07.2021).

386 In der Altersstufe 11 bis 12 wurde »Ancient World History to Norman Conquest« unterrichtet; in der Stufe 12 bis 13 »British, European and World History 1066–1485«, in der Stufe 13 bis 14 »British, European and World History 1485 to 17th, 18th, 19th Centuries«; und schließlich in der Stufe 14 bis 16 »Either Modern British History 1815–1945 or Modern British and European History 1789–1939 or British Social and Economic History 1700–1945 or Modern world History 1870–1945«. Nach: »Implications for Syllabus Making«, in: David Sylvester (Hg.), *School Council History 13–16 Project. A New Look at History*, Edinburgh: Holmes McDougall, 1972, 26–31, hier 26.

387 S. OC 23/3.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das Projekt fokussierte auf die analytischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und stellte Grundsätzliches über »Geschichte« in den Mittelpunkt des Unterrichts. In Kooperation mit ausgewählten Exam Boards legte es auch *Paper* auf. Diesen lag keine strikte Chronologie zugrunde, vielmehr orientierten sie sich an vier Kategorien: (1) »Study in Development«, in denen ein Gegenstand durch die Zeit verfolgt werden sollte, z. B. »Medizin«, »Frauen in der Gesellschaft« oder »Die Geschichte des Fliegens«, (2) »Enquiry in Depth«, in dem ein Themenfeld detailliert behandelt werden soll, z. B. »Der amerikanische Westen 1840–1890« oder »Die spanische Eroberung Südamerikas 1500–1550«, (3) »Studies in Modern World History«, in dem drei Themen behandelt werden sollten, z. B. »Der Aufstieg des kommunistischen Chinas«, »Die europäische Einheit«, »Der arabisch-israelische Konflikt«, »Die irische Frage« oder »Indien–Pakistan«, »Amerika als Weltmacht«, »Wind of Change in Afrika«, »Ursprünge des Kalten Krieges«, »Umweltverschmutzung«, und (4) lokalgeschichtliche Themen, z. B. römisches »Britannien« oder »Die Schaffung ländlicher Landschaft«.[388] Der SHP ging es weniger um einen inhaltlichen Kanon als vielmehr um didaktische Aspekte.

Mussten die Schulbuchautoren sich bis 1990 bei der Selektion des Schulbuchwissens maßgeblich an die groben Vorgaben der Syllabi der Exam Boards halten, so wurde mit den *National Curricula* erstmals ein nationaler Kanon schulischen Wissens vorgeschrieben. Die Working Groups veröffentlichten im Januar 1991 einen Entwurf des Geschichtslehrplans – die verbindliche Version folgte im März 1991.[389] Inhaltlich definierten die NC *Core Subjects* (*English*, *Mathematics* und *Science*), die um sieben *Foundation Subjects* (u. a. *History*, *Geography*) ergänzt wurden. Unterteilt wurden die NC in vier *Key Stages* (KS), die Klassenstufen entsprachen.[390] Die NC schrieben für Geschichte nicht einfaches »Faktenwissen« vor, vielmehr sollte den Lernenden ermöglicht werden, »to develop knowledge and understanding of British, European and world history«. Dabei sollten anhand verschiedener Themenfelder Möglichkeiten geschaffen werden »for the development of the knowledge, understanding and skills«.[391] Für jede KS wurden sowohl verpflichtende »Core Study Units« als auch optionale »Supplementary Study Units« festgelegt und knapp umrissen. Das Beispiel »Expansion, trade and Industry. Britain 1750 to 1900« (KS 3/»Core Study Unit 4«) umfasst eine Seite und ist in vier Themenfelder untergliedert (u. a. »Britain's

388 Sylvester (Hg.), *A New Look at History*, 20, 29–31.
389 DES, *National Curriculum. Draft Order for History*, January 1991. DES, *History in the National Curriculum (England),* March 1991.
390 Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 193.
391 »General Requirements for Programmes of Study«, in: *History in the National Curriculum (England),* March 1991, 11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

world-wide expansion«).[392] Im Vergleich mit den Exam Boards waren diese Vorgaben zwar relativ eng, aber sie ließen den Schulbuchautoren breiten Interpretationsspielraum.

Der Lehrplan trat zum August 1991 in Kraft.[393] Für die Verlage bedeutete dies, dass sie innerhalb kürzester Zeit neue Schulbücher entwickeln oder alte Schulbücher für das neue Modell umarbeiten mussten. Es gab keine offizielle Konsultation zwischen den Working Groups und den Verlagen, sodass diese vorab keine verlässlichen Informationen über die Ausgestaltung des Lehrplans hatten. Es blieb den Verlagen nur, auf ihre Netzwerke und Advisers zu vertrauen – mit der Folge, dass einige Verlage schwere Verluste erlitten.[394]

Die NC erzeugten eine bis dahin beispiellose Nachfrage nach neuen Schulbüchern – besonders für bisher kaum behandelte Themenfelder.[395] Dies führte aber nicht zu einem sofortigen und vollkommenen Austausch von Schulbüchern. In einer Umfrage (1995/96) gaben Lehrkräfte an, dass sie weiterhin Bücher aus Zeiten vor den NC nutzten.[396] Alte Bücher wurden aber kaum noch aufgelegt und so folgte ein schrittweiser Austausch auch im Klassenraum. Während Lehrkräfte in der Bundesrepublik Deutschland nur aus zugelassenen Schulbüchern wählen konnten, mussten Lehrkräfte in England bei der Auswahl von Schulbüchern eigene Prioritäten setzen. So gaben Lehrkräfte an, dass es wichtig sei, wie der Text präsentiert ist und 22 Prozent antworteten, dass sie Schulbücher für spezifische Syllabi bevorzugen würden, da diese keine »›wasted‹ pages of ›irrelevant‹ text« beinhalten würden. Sie sahen Schulbücher als »curriculum interpreter« oder »›level two‹ curriculum«. Dagegen standen Aussagen von Lehrkräften, die zweifelten, ob ein einzelnes Buch oder eine Buchserie den Lehrplan überhaupt ausreichend abdecken könne – dies reflektiert die alten Traditionen, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Quellen selbst zusammenstellen.[397] Trotzdem werteten die NC die Rolle des Schulbuchs auf; anfangs auch aus Unsicherheit, wie der neue Lehrplan zu interpretieren sei, später

392 »KS3/Core Study Unit 4: Expansion, trade and industry. Britain 1750–1900«, in: *History in the National Curriculum (England),* March 1991, 43. Daneben wurden »social and economic changes in Britain«, »the cultural of industrial Britain« und »the political development of Britain« angeführt.

393 »The Education (National Curriculum) Attainment Targets and Programmes of Study in History (England) Order 1991«, in: DES, *History in the National Curriculum (England)*, March 1991, V–VIII, hier VI.

394 Zusätzlich brach das Überseegeschäft weg, weil die neuen Bücher speziell auf die NC ausgerichtet waren. Hierzu aus der Perspektive von Longman: Rix, »Schoolbooks«, 176.

395 Cannadine; Keating und Sheldon sprechen von einem »unprecedented demand for new textbooks«, Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 208.

396 David Lambert, »The Choice of Textbooks for Use in Secondary School Geography Department. Some Answers and Some Further Questions for Research«, in: *Paradigm* 21 (1996), o. S.

397 Lambert, »The Choice of Textbooks«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

da Schulbücher immer stärker in Kooperation mit den Exam Boards für bestimmte Syllabi verfasst wurden und so die Nutzung des jeweiligen kooperierenden Schulbuchs den Erfolg beim Examen versprach.[398]

Die Fachwissenschaft oder die Fachdidaktik war nicht formell in den Prozess der Schulbuchproduktion eingebunden. Durch den freien Schulbuchmarkt stand den Lektoren und Autoren die Aufnahme aktueller fachwissenschaftlicher Erkenntnisse oder neuer fachdidaktischer Methoden frei. Daneben gab es eine Verknüpfung von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern auf Ebene der Schulbuchautoren und -lektoren. Es gab keine institutionalisierte Schulbuchforschung und das Schulbuch war kaum Gegenstand systematischer Untersuchungen.[399] Ebenso fehlte eine Zeitschrift oder eine Institution, die Forschungsergebnisse in dem Bereich hätte bündeln können. Die vereinzelten Studien waren daher für Autoren und Lektoren nicht leicht zugänglich und in der Praxis wirkten sich vor allem Verbindungen auf individueller Ebene aus – so waren verschiedene Schulbuchautoren auch in die (internationale) Schulbucharbeit eingebunden.[400]

2.1.3 Funktion und Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft

Die Rolle, die dem Schulbuch in England zugesprochen wurde, kann in drei Phasen eingeteilt werden. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums wurde je ein Geschichts- bzw. Geografieschulbuch je Unterrichtsstufe konzipiert. Geschichtsschulbücher gingen chronologisch vor (vierbändige Ausgaben, von der Antike bis zur Gegenwart). Geografieschulbücher legten eine regionale Aufteilung nach Kontinenten zugrunde. Diese Aufteilung entsprach den Syllabi der

398 Dabei wurden die NC aber auch kritisch gesehen – schon 1995 erfolgte eine Neubearbeitung, die Themenfelder offener formulierte. Die Verlage gewannen dadurch wieder mehr Spielraum. DES, *History in the National Curriculum*, January 1995.

399 Marsden schlussfolgert: »Yet the most conspicuous feature of attitudes in British educational circles toward school textbooks has remained a high level of negativism and/or neglect.« Beziehungsweise spricht er an anderer Stelle von einem »neglect of research into textbooks in Britain« und davon, dass das Schulbuch ein »persistently under-researched« Medium im Vereinigten Königreich sei. Marsden: *School Textbook*, 1–6. Jenseits der Frage, ob man im Vereinigten Königreich dem Schulbuch ausreichend wissenschaftliche Aufmerksamkeit entgegenbrachte, kann festgehalten werden, dass man ihm deutlich weniger Interesse beimaß als in vielen anderen europäischen oder nordamerikanischen Ländern. Marsden, *School Textbook*, 55. S. für Geografieschulbücher Norman Graves, »Textbooks and Textbook Research in Geographical Education. Some International Views«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 6, 1 (1997), 60–62.

400 Dance oder Graves waren Schulbuchautoren, die auch in der (internationalen) Schulbuchforschung aktiv waren. S. auch Norman Graves und Joseph P. Stoltmann, *The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952–2012*, preprint Draft.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Exam Boards. Eines der wichtigsten Handbücher für Geschichtslehrkräfte in den frühen 1960er Jahren enthielt die Aussage, dass das Geschichtsschulbuch »the learner's chief aid and support« darstelle – zumindest sollte es aber ständig für Lernende vorhanden sein bzw. ihnen als »main source of information« dienen.[401] Die Funktion des Schulbuchs unterschied sich aber je nach Klassenstufe. Für die höheren Klassenstufen, die sich auf ein Examen vorbereiteten, sollte es ein »well-ordered compendium of the knowledge essential in his period or subject« sein; für die unteren Klassenstufen sollte es aber nicht weniger als die »essential information, so organized as to show order and continuity and so presented as to be clear and interesting«, anbieten.[402] Ähnliches kann für den Geografieunterricht in dieser Zeit gelten – mit der Ausnahme, dass zusätzlich dem Atlas eine wichtige Rolle zugesprochen wurde.

In einer zweiten Phase, die bis 1990 andauerte, brach diese starre Struktur auf. Dieser Prozess hat verschiedene Ursprünge. Zunächst gab es mit der *New-History*-Bewegung eine didaktische Hinwendung zu den Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Geschichtsunterricht nicht mehr nur Jahreszahlen und Erzählungen über »Große Männer« lernen, sondern vielmehr bestimmte *Skills* erwerben.[403] Eine ähnliche Verschiebung gab es mit der *New Geography* auch im Geografieunterricht. Die traditionellen Schulbücher eigneten sich für dieses Herangehen nur bedingt: Sie zeichneten große Linien nach und gingen nach einem einheitlichen Muster vor, das kaum Spielraum für Schüler- und Schülerinnenaktivitäten ließ. In dieser Phase verstärkte sich eine Einstellung gegenüber dem Schulbuch, die als *anti-textbook ethos* bezeichnet wurde. Das Schulbuch wurde in dieser Zeit sehr ambivalent gesehen. Vor allem ambitionierte und innovative Lehrkräfte sahen es eher als eine Art Krücke (*crutch*) für schwache Lehrkräfte und weniger als relevantes Mittel zur Unterrichtsgestaltung.[404] Der Geografieschulbuchautor Eric Young verstand seine Schulbücher dagegen als Hilfe für Lehrkräfte, »to give them a walking-stick, rather than a crutch«.[405]

401 J. W. Hunt, »Textbooks and Their Uses«, in: Wyndham H. Burston und Charles W. Green (Hg.), *Handbook for History Teachers*, London: Methuen, 1964 [1962], 43–50, hier 43.

402 Obwohl hier das Schulbuch als wichtigstes Medium des Unterrichts gesehen wurde, das einen Kanon vorgibt, wurde allerdings auch auf Gefahren hingewiesen: Man sollte sich nicht zu stark auf das Schulbuch verlassen. Schüler und Schülerinnen sollten lernen, dass das Schulbuch nicht unfehlbar sei, und dazu ermutigt werden, ihre Informationen auch aus anderen Quellen zu beziehen. »History should never be something that comes out of one book.« Ebd., 44.

403 Zum Wandel der Schulbücher in diesem Zeitraum Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 119–125.

404 Nicola Sheldon, *History Textbooks from 1965–2012*, auf: http://www.history.ac.uk/history-in-education/project-papers/topics, 2011 (27.07.2021).

405 Interview von Eric Young mit David R. Wright in der Serie »Author and their Books«, in: *Teaching History* 2, 4 (1977), 173–175, hier 174.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Ablehnung des Schulbuchs bzw. die Relativierung seiner Rolle im Unterricht kann auf die zunehmende Schülerzentrierung zurückgeführt werden, aber auch auf den parallelen Aufstieg der *Comprehensive Schools,* bei denen es notwendig wurde, innerhalb von Schulen und Klassen nach den jeweiligen Leistungen zu differenzieren.[406] Dies war mit einheitlichen Schulbüchern schwieriger zu leisten. Darüber hinaus ermöglichte eine technische Entwicklung, dass man stärker auch eigene Materialien im Unterricht verwenden konnte. In den 1970er Jahren begann eine »Worksheet Revolution«, in den 1980ern Jahre lief die Diskussion unter dem Stichwort *home-brewed textbooks.*[407] Die entsprechenden Zeitschriften gaben den Lehrkräften Anleitungen – in Abgrenzung zu »General Textbooks« –, aktuellere und attraktivere Materialien zu erstellen. Diese wurden nicht als Notlösungen betrachtet, sondern es wurde deutlich hervorgehoben, dass es möglich sei, »to produce something better looking and more interesting to read, something that can compete for the students' attention with the products of professional publishing houses, something that they will approach very much as they would approach a real textbook.«[408] Auch die Offenheit des Lehrplans trug zu dieser Entwicklung bei; ohne festen Kanon war es möglich, sich tiefergehend mit Themen zu beschäftigen, die nicht – oder nicht in diesem Umfang – in traditionellen Schulbüchern standen. Das bedeutete keine generelle Abkehr vom Schulbuch. Rix, Chairman und Chief Executive bei Longman, nannte es eine »anti-textbook subculture«, getragen von einem »anti-commerce feeling« und maßgeblich von »left-wing teachers« vertreten, die es als pädagogische Schwäche ansahen, wenn Lehrkräfte sich auf Schulbücher verließen.[409]

Wie die Rolle des Schulbuchs sich wandelt, lässt sich auch an den Handbüchern betrachten. Als das oben genannte *Handbook for History Teachers* Anfang der 1970er Jahre neu aufgelegt wurde, fiel der Artikel »Textbooks and their Use« ersatzlos weg. Dem didaktischen und technischen Wandel entsprechend wurde ein Kapitel über »The Role of Audio-visual Material« eingeführt – nachdem in den letzten Jahren dieser Bereich massiv ausgeweitet worden war, sollte nun eine Einführung zu dem Feld erfolgen.[410] Dem zweiten Teil des Handbuchs, einem Schulbuch-Guide zu verschiedenen Themenfeldern, wurde deutlich vorangestellt, dass es einen Wandel auf dem Schulbuchmarkt gebe. Einerseits müsse man »implications of the ›book explosion‹« berücksichtigen, andererseits gebe es

406 Hierzu ausführlich Marsden, *School Textbook*, 55–70.
407 Marsden, *School Textbook*. David Warnes, »The Home-brewed Textbook«, in: *Teaching History* 31 (1981), 26–27. Shelden, »History Textbooks from 1965–2010«.
408 Warnes, »Home-brewed Textbook«, 26.
409 Rix, »Schoolbooks«, 173.
410 Alaric K. Dickinson, »The Role of Audio-visual Material«, in: Wyndham H. Burston und Charles W. Green (Hg.), *Handbook for History Teachers*, London: Methuen, London: Methuen, 1972, 126–136.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einen »decline in the use of textbook at all levels«.[411] Dies umschreibt die Abkehr vom traditionellen Schulbuch bzw. die Ausweitung dessen, was in diesem Zeitraum unter *Textbooks* gefasst werden kann. Statistiken über die Verbreitung und Nutzung von Schulbüchern liegen zwar für ausgewählte Fächer und Zeiträume vor, aber es ergibt sich kein geschlossenes Bild.[412] Auch für spätere Zeiten wurde festgehalten, dass – trotz einer Antipathie gegenüber Schulbüchern – sie immer noch das weitverbreitetste Unterrichtsmedium waren.[413] Dass es für englische Schulen keine generelle Abkehr von Schulbüchern bedeutete, zeigt sich auch daran, dass die Verlage weiterhin gute Absätze erzielten. Aber auch die Verlage reagierten auf die veränderte Nachfrage: Sie produzierten zunehmend Themenhefte. Ein Vorreiter war Marjorie Reeves' Serie *Then and There* (Longman). Ab Ende der 1950er Jahre brachte sie Themenhefte heraus, die nicht nur mit vielen Abbildungen versehen waren, sondern neben dem Verfassertext auch Anregungen für Schüleraktivitäten enthielten. Hiermit geht aber auch ein anderer Anspruch an Schulbücher einher: Während man den traditionellen Serien noch unterstellen konnte, dass sie alles Wissen umfassten, das Schülerinnen und Schüler über die Geschichte der Antike bis zur Gegenwart wissen sollten, d. h. das als relevant eingeschätzte Wissen, so traf dies bei den Themenheften nicht mehr zu. Sie sollten keine umfassenden Einblicke geben, sondern v. a. *Skills* vermitteln. Gleiches gilt auch für den Geografieunterricht. Dabei machten die Autoren diese Absicht selten explizit. Derek Heaters und Gwyneth Owens schreiben in der *Harrap New Generation Series:*

> No book, however authoritative, contains a monopoly of truth. No individual author can do more than present the facts as he sees them and express his vision of the subject-matter as best as he can. Therefore, every book should be read with caution. These in the New Generation series are no exception. The aim of the series is to give a description of contemporary British society and whilst the authors and editors have tried to present an unbiased picture, the very process of selection inevitably introduces bias. However, there are certain features of the way in which the series has been designed and the book written to enable the reader to make up his own mind about the many controversial issues that the study of Britain arouses.[414]

411 E. J. Nicholas, »Editor's Preface. Part 2: School Books«, in: Burston und Green (Hg.), *Handbook for History Teachers*, 241.

412 S. z. B. DES, *Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors for Schools*, London, 1978, 74.

413 Marsden, *School Textbook*, 1.

414 »How to use this book«, in: Derek Heater und Gwyneth Owen, *World Affairs 1: Global Problems, Harrap New Generation Series*, London: Harrap, o. S.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Dies im Vorwort explizit darzustellen, ist eine Ausnahme; die zugrunde liegende Einstellung kann allerdings für verschiedene Produktionen dieser Zeit gelten.[415]

Eine dritte Phase setzte mit der Einführung der NC ein, die mit einer erneuten Bedeutungsverschiebung des Schulbuchs einherging. Erstmals gab es nun einen festen Wissenskanon, der von Schulbüchern abgedeckt werden musste. Die Verlage produzierten wieder traditionelle Schulbuchserien mit verschiedenen Bänden, die den jeweiligen Klassenstufen entsprachen; für die Sekundarstufe verloren Themenhefte an Bedeutung. Die technischen und didaktischen Innovationen wurden allerdings nicht zurückgeschraubt. Teilweise wird für diese Phase von einem Bedeutungszuwachs des Schulbuchs gesprochen, da Schulbücher Orientierung boten, wie in der Unterrichtspraxis mit den NC umgegangen werden sollte. Allerdings existieren auch hier keine repräsentativen Daten, um verlässliche Aussagen über die Verbreitung und Nutzung von Schulbüchern zu treffen.[416]

2.2 Praktiken der Wissensproduktion

Die britischen Verlage setzten ihre Aktivität über den Zweiten Weltkrieg hinaus – weitgehend ununterbrochen – fort. Die Konzipierung von Schulbüchern kann dabei in drei Phasen eingeteilt werden. Die erste Phase umfasst die Nachkriegszeit: Schulbücher der Vorkriegszeit wurden weiter aufgelegt, erste Neuproduktionen entstanden. Diese Phase kennzeichnet v. a. eine starke Kontinuität. Die zweite Phase ab den 1960er Jahren ging mit einer starken Schülerzentrierung der Wissensordnungen einher, die die Repräsentation von Wissen in Schulbüchern grundlegend änderte. Der Markt differenzierte sich stark aus: Unter anderem wurden nun verschiedene Lernniveaus stärker unterschieden und das klassische Schulbuch bekam Konkurrenz durch Themenhefte. Der Schulbuchmarkt wurde also zunehmend heterogener. Da es bis 1990 keine direkten staatlichen Eingriffe in das Bildungssystem gab und sich die Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion demnach nicht abrupt wandelten, ist

415 In ähnlicher Weise äußerte sich auch Hamer im Expertengespräch; er war Autor der Serie *History in the Making*, bei der der Titel schon andeutete, dass Geschichte nicht etwas Gegebenes ist, das eins zu eins abgebildet werden kann, sondern »gemacht« wird und die Serie (auch) zeigen soll, wie dies geschieht.

416 Die zuständige Behörde (Qualification and Curriculum Authority) führte nach Einführung der NC eine Pilotstudie durch, deren Ergebnisse u. a. Verlagen helfen sollten, Bildungsmedien herzustellen. Neben ergänzenden Materialien wurden auch explizit Schulbücher einbezogen, da angenommen wurde, dass sie »the most widespread influence on the nature and quality of students' geographical education« haben. John Westaway und Eleanor Rawling, »An Analysis of Key Stage 3 Geography Textbooks«, in: *Teaching Geography* 23 (1998), 36–38, hier 36.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auch eine klare zeitliche Einteilung der Produktionsbedingungen bis 1990 schwierig – das System war eher von schrittweisen Veränderungen geprägt bzw. liefen innovative Projekte lange parallel mit etablierten Schulbüchern. Um 1990 setzte die dritte Phase ein: Die NC legten erstmals national verbindliche Lehrinhalte fest, womit wieder eine Homogenisierung auf dem Schulbuchmarkt eintrat.

2.2.1 Konzeptionierungsphase und Autorenauswahl

Nachkriegsschulbücher – Kontinuität in der Produktion

Den Großteil der Geschichts- und Geografieschulbücher Ende der 1940er Jahre bildeten Nachdrucke von Vorkriegsprodukten. Der Zeitraum von den 1930er bis in die 1960er Jahre kann in Bezug auf das Schulbuchwissen – und damit verbunden auch auf die Schulbuchautoren – durch eine große Kontinuität charakterisiert werden.[417] Allerdings kann die Zeit des Weltkriegs zumindest als kurzzeitige Unterbrechung im regulären Prozess der Schulbuchproduktion gelten. Ende der 1930er Jahre schlug der Autor Thomas K. Derry vor, eine Neuauflage und Aktualisierung seiner *Outlines of English Economic History* (1932) zu erarbeiten. Nach internen Diskussionen lehnte der Bell-Verlag dies ab. Die Exam Boards hätten keine Änderungen vorgenommen und somit sei dies für das Schulbuch auch nicht notwendig. Daneben sei die Situation im Bildungsbereich derzeit noch unsicher – womit er auf die anstehende Bildungsreform von 1944 abzielte – und man wolle mit einer Überarbeitung warten, bis Klarheit herrsche.[418] Dass nach der Reform erst mit Verzögerung neue Unterrichtsmaterialien auf den Markt kamen, lässt sich mit praktischen Gründen erklären: Während des Kriegs und in der Nachkriegszeit herrschte noch ein Mangel an Papier,[419] es gab Verzögerungen bei der Lieferung neuer Maschinen und nicht zuletzt mussten auch erst qualifizierte Autoren gesucht werden.[420] Dass ein Autor – in diesem Fall Derry – die Initiative für eine Neuauflage ergriff, ist eher eine Ausnahme. Weit häufiger fragte der Verlag beim Autor an, was darauf zurückzuführen ist, dass

417 Wiliam Marsden, »Continuity and Change in Geography Textbooks Perspectives from 1930s to 1960s«, in: *Geography* 73, 4 (1988), 327–343.

418 S. Briefe, 09.02.1939, 10.02.1939, 28.03.1939, MERL MS 1640/7113.

419 So schrieb der Verlag Masefield, dass er ihr Buch vor Frühjahr 1945 nicht drucken könne, da es einen Engpass an Papier gebe, 11.08.1944. Schon am 25.02.1944 hatte er sie informiert, dass bei einem Angriff die Lagerbestände ihres Buchs verbrannt seien. Der Verlag wolle daher bis zum Kriegsende mit der Neuauflage warten, MERL MS 1640/7161.

420 Die Begründungen liefern Schulbuchverlage, als sie vom MoE 1946 auf einen Mangel an Atlanten angesprochen wurden. Hinzu kam, dass bei den Verlagen Unsicherheit über politische Grenzen herrschte – ein Punkt, der für Atlanten, aber auch für andere Bücher eine wichtige Rolle spielte. S. Report eines Treffens zwischen Ministry of Education und Publishers, 06.11.1946, TNA ED 147/73/Part I.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Verlage über den Abverkauf besser informiert waren. Das bedeutete auch, dass Autoren Neuauflagen primär wegen inhaltlicher Veränderungen anstrebten, Verlage hingegen aus verkaufsstrategischen Gründen.[421]

Auch wenn eine Vielzahl von Büchern nach dem Zweiten Weltkrieg nahezu ohne Änderungen neu aufgelegt oder lediglich mit einem weiteren Kapitel bis zur Gegenwart aktualisiert wurde, so war den Verlagen klar, dass man neue Schulbücher erarbeiten musste. Eine Innovation war ab den 1950er Jahren der zunehmende Einsatz von Bildmaterial; ein Trend, der sich in den 1960er Jahren verstärkte – so plante OUP in den frühen 1950er Jahren die *Serie Visual Geographies.*[422] A. Hick, Lehrerin an der Bath High School, war die treibende Kraft hinter dem Projekt und erarbeitete nach einer Diskussion mit dem Verlag ein grobes Konzept. Dieses enthielt die Aufteilung verschiedener Bände, die Schulform und v. a. den innovativen Kern des Projekts: dass Bilder in den Text (Verhältnis von 50:50) integriert werden und nicht nur illustrativen Charakter haben sollten.[423] Bei Diskussionen in Treffen und Briefen legte Hicks mit dem Verlag das grobe Konzept fest – u. a. die Einteilung in Bänden zu verschiedenen Kontinenten. Hicks, die das Projekt maßgeblich entwickelte, sicherte sich den »North America«-Band, da sie diese Region kannte und bereist hatte.[424] Der Verlag nutzte seine Netzwerke und tauschte sich mit anderen Autoren und Beratern aus. Ein Berater brachte D. A. Sherriff ins Gespräch, der ähnlich wie Hicks Erstautor wäre. Er schrieb, dass er kürzlich in Schottland gewesen sei, wo er

> came across a man who appears to be teaching Geography with great intelligence in a Scottish school. He showed me certain papers that he gives to each of his forms to fill in. The scratch around in all manner of bits of material to collect the answers, and this business of finding these things out for themselves seems to serve to put what is necessary across. Sherriff, who is a Cambridge geographer, might well be the man to take on one of our Man and Photo books [Hicks Visual Geographies Series].[425]

Der Verlag ließ die von Sherriff angefertigten Unterrichtsmaterialien begutachten. Diese Erkundigungen verliefen zufriedenstellend, sodass er Hicks Sherriff als Autor vorschlug – die Autoren wurden im Konsens zwischen Verlag und der Herausgeberin ausgewählt. Während bei Hicks und ebenso bei den anderen

421 Der Verlag schrieb an Masefield (15.08.1958), dass *The British Commonwealth and Empire* 1953 das letzte Mal gedruckt wurde und nun eine *Up-to-date*-Version notwendig sei, Masefield 3376.

422 Diskussion um diese Serie in PD/ED/012259 OP 1635.

423 Später heißt es: »As the pictures are to be an essential part of this series and not just decorations, each picture must be very carefully chosen and show essential facts and give opportunities for individual study«, 27.12. PD/ED/012259 OP 1635.

424 Brief, 24.08.1950, PD/ED/012259 OP 1635.

425 Brief an G. N. William Esq. High School for Boys, Liverpool, 01.07.1950, PD/ED/012259 OP 1635.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Autoren der Serie Wert darauf gelegt wurde, dass die Autoren besondere Kenntnisse zu den Regionen, über die sie schreiben sollten, hatten, war dies bei Sherriff nicht der Fall. Er wurde für einen von drei Kontinent-Bänden angefragt; zwar hatte er keinen dieser Kontinente bereist, aber er schrieb, dass er ein besonderes Interesse an Afrika entwickelt habe.[426] Da die Innovation der Serie im Bereich der Didaktik liegen sollte, wog der Expertenstatus als Unterrichtspraktiker stärker als der des Regional-Experten.

So wie Sherriff durch Kontakte zu einem Redakteur als Autor rekrutiert wurde, kam auch der Lehrer A. W. Rayn zu seinem ersten Schulbuchprojekt. Ein Bell-Vertreter hatte an seiner Schule bekanntgegeben, dass der Verlag gerne Manuskripte annehme. Rayn sandte daher einen Vorschlag für das untere Niveau im Geografieunterricht ein – mit einem Begleitschreiben, in dem er seine Qualifikationen und Netzwerke anpries.[427] Auf diese Weise entstand nicht die Mehrzahl der Schulbuchprojekte, aber es zeigt, dass auch Eigeninitiative eine der Eigenschaften war, die zu neuen Schulbüchern führen konnten. An diesem Beispiel kann ebenfalls dargestellt werden, dass die erste Kontaktaufnahme mit einem Konzept – das meist nur einen sehr groben Rahmen darstellte – auch scheitern konnte, und teilweise eine Person Autor wurde, weil sie einfach zur richtigen Zeit auf sich aufmerksam machte. So lehnte Bell Rayns Vorschlag ab, fragte ihn aber gleichzeitig, ob er Interesse an einem »Revision Course in World Geography for Examination« habe. Rayn produzierte ein neues, knappes Konzept, das dem Verlag zusagte.[428]

War ein Autor erst einmal in Kontakt mit einem Verlag und hatte ein erfolgreiches Projekt durchgeführt, war er auch in einer besseren Position, neue Projekte vorzuschlagen. Drei Jahre nach Beginn des ersten Buchs hatte Rayn

426 »I have no first-hand experience of any of the three continents offered but I have gradually acquired a great interest in Africa and a veneer of background knowledge from relations and friends in East, West and South Africa. Indeed, I have just been staying with an old friend who is a District Commissioner in Tanganyika.« Später (24. 08. 1950) schrieb Hicks, sie werde Nordamerika übernehmen, weil sie sich hier auskenne. Später übernahm die Lehrerin Godley diesen Band, da sie ein Jahr in Nordamerika verbracht hatte; Hicks schrieb den Europa-Band. Sie erklärte Bickmore, dem Zuständigen beim Verlag, dass Godley eine sehr erfahrene Lehrerin sei, »very lively minded«, und Nordamerika besser abdecken könnte als sie selbst. Hicks an Bickmore, 15. 10. 1950. Brief von Sherriff, 06. 09. 1950. PD/ED/012259 OP 1635.

427 Senior Geography Master einer Grammar School, 15 Jahre Unterrichtserfahrung, B.A. Honours degree in Geography der University of London, Teachers Diploma und Teachers Certificate; Verantwortlicher für die Organisation des Fachs in der Schule, Erfahrung im o- und a-level; Mitglied der Geographical Association, der Le Play Society; Reisen in Westeuropa und Veröffentlichungen in *educational magazins* sowie Erfahrungen im Zeichnen von Karten. Rayn stellt ebenso fest, bei Bell gebe es derzeit »a lack of such books below the ordinary level of the G. C. E.«. 26. 03. 1955, MERL MS 1640/3723.

428 Brief, 31. 03. 1955. Zweites, ausführlicheres Konzept von Rayn 01. 05. 1955; Zusage 24. 05. 1955, MERL MS 1640/3723.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

dann Ideen für zwei neue Bücher: Eines über die »British Isles«, das er nach einem französisch-schweizerischen Vorbild entwickelt hatte, und eines, das die »Revision Course in World Geography« für die Nutzung an *Secondary Schools* und *lower/middle forms of Grammar Schools* umarbeitete. Nach erneuten Beratungen entschied sich der Verlag für eine Überarbeitung für eine andere Schulform, da diese leichter durchzuführen sei.[429]

Diese Entscheidungen beruhten jeweils auf den Markteinschätzungen des Redakteurs bzw. wurden nach Diskussionen mit den jeweiligen externen Beratern getroffen. Neben Anstößen von außen oder den Diskussionen mit vorhandenen Autoren identifizierten Verlage so auch Marktlücken und suchten dann gezielt Autoren. So gab es bei OUP um 1960 eine Diskussion mit Hicks als Beraterin darüber, dass der Verlag für ein Sortiment eine neue Wirtschaftsgeschichte brauche und dafür eine qualifizierte Person suche. OUP verkaufte noch immer Charlotte Waters' *Economic History of England* aus den 1920er Jahren[430] und strebte einen Neustart an. Der Verlag fragte daher Thomas Derry, ob er Interesse habe oder jemanden kenne, der eine einbändige *Economic History* verfassen könne. Derry hatte seine Karriere als Wirtschaftshistoriker begonnen und kannte den Schulmarkt. Da er bereits bei Bell publiziert hatte, musste OUP sein Angebot so attraktiv wie möglich gestalten.[431] Derry war auch wegen seiner Verbindungen zum Oxford and Cambridge School Examination Board interessant, wo er in den 1950er Jahren *Exam Paper* u. a. für englische und europäische Geschichte für das *o-level* aufgelegt hatte.[432] Nach dem Schriftwechsel im November 1960 fand im Januar 1961 ein Treffen statt, auf dem die Details des Konzepts geregelt wurden. Die Ausgestaltung wurde aber, wie üblich, nur sehr

429 Brief, 23.07.1958, 28.08.1958, MERL MS 1640/3723.

430 Der Redakteur schrieb an Hicks (10.12.1960), dass Waters *Economic History of Britain* 1925 das letzte Mal überarbeitet wurde und sich immer noch gut verkauft; man aber bald einen Einbruch erwartet. In einem Brief an Derry (01.11.1960) wurde die Erstauflage auf das Jahr 1917 datiert. PB/ED 2215.

431 Der Verlag bewarb es als zukünftiges Standartwerk. OUP tauschte sich mit Hicks darüber aus, ob Derry ein geeigneter Kandidat sei und wies darauf hin, dass man Derry schon für eine andere Serie »nutze«. Letztlich überwog für OUP aber die Befürchtung, dass er andernfalls für einen anderen Verlag schreiben würde, Briefe, 01.11.1960, 10.12.1960, PB/ED 2215. Derry hatte in den 1930er Jahren *Outlines of English Economic History und British History* verfasst. 1961 verhandelte er mit Bell über eine Neubearbeitung beider Werke. Der Verlag plädierte dafür, zunächst die *British History* zu aktualisieren. Zur *Economic History* schrieb man Derry, dass eine einfache Überarbeitung nicht lohne (25.01.1961). Dies traf beim Autor durchaus auf Zustimmung, der einem Auslaufen des fast 30 Jahre alten Werks mit den Worten zustimmte: »you are right that there is no use flogging such an aged horse.« 29.01.1961. MERL MS 1640/3880.

432 Es gibt keine Überblickslisten von Exam-Boards-Mitarbeitern. Das Oxford and Cambridge School Examination Board vermerkt – zumindest teilweise – die Autoren auf seinen *Papers*. Somit kann für die Zeit 1951–1958 nachgewiesen werden, dass Derry Paper auflegte. Nach 1958 sind keine Paper mehr von ihm zu finden. Exam Paper in OC47/2 und OC47/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

grob festgelegt (Textlänge, -form, Deadline etc.).[433] Die Vorteile, Derry mit der *Economic History* zu betrauen, lagen für den Verlag klar auf der Hand: Er kannte die Arbeit eines Exam Boards, war Wirtschaftshistoriker und publizierte seit 30 Jahren Geschichtsschulbücher. Die langjährige Expertise konnte aber auch ein Nachteil werden: Wie im Abschnitt über die Praktiken der Aushandlung gezeigt wird, war das interne Urteil über Derrys Manuskript vernichtend. Es sei »old-fashioned air«, Derry wisse zwar viel über Wirtschaftsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, aber sei hinsichtlich früherer Zeiten nicht auf dem neusten Stand.[434] Verlage mussten bei solchen Projekten abwägen: zwischen den Vorteilen einer langjährigen Erfahrung als Schulbuchautor und dem bekannten Namen sowie dem Nachteil, dass ein Autor ab einem gewissen Zeitpunkt Schwierigkeiten haben konnte, innovatives Wissen – im didaktischen oder fachwissenschaftlichen Sinne – zu produzieren.

Auch bei der Autorin Muriel Masefield lassen sich der Wechsel von einem Verlag zum anderen und die Anwerbung als Expertin für ein bestimmtes Schulbuchprojekt nachzeichnen: Sie wurde Mitte der 1930er Jahre von Bell angeworben, die Serie *The Eye-Witnesses Histories* zu schreiben. Die Serie aus fünf Bänden schloss mit *The Last Hundred Years. A Short Survey of British and European History* ab, das – im Vergleich mit anderen Werken – relativ viel Raum auf die Darstellung des *British Empire* verwendete. Für Masefield sprach, dass sie schon zuvor bei Nelson die Serie *House of History* geschrieben hatte. Für das Themenfeld des Kolonialismus qualifizierte sie besonders, dass sie Kontakte ins *Empire* mit dem Schwerpunkt auf afrikanischen Kolonien hatte, d. h. sie galt als Expertin für diesen Themenbereich. Bell produzierte das Buch schnell, allerdings verbrannten die Lagerbestände bei einem Angriff.[435] Anders als die regulären Geschichts- oder Geografieserien, die sich über mehrere Jahrtausende bzw. alle Kontinente erstrecken, sind die Bände zur Zeitgeschichte anfälliger für politische Veränderungen. Schon Anfang der 1940er Jahre diskutierte Bell, ob das Buch neu aufgelegt werden sollte, wobei die Entscheidung auf das Ende des Kriegs verschoben wurde.[436] Besondere Brisanz bekam die Debatte ab 1939, als im Parlament und in der Presse eine Diskussion um *Teaching the Empire* bzw. *Knowledge*

433 Sie diskutierten, inwieweit er sich an Waters anlehnen sollte, um Kontinuität zu signalisieren. S. auch Brief an Derry über das Treffen vom 20.01.1961, Aktennotiz: T. K. Derry: Short Economic History of Britain, PD/ED 2215.

434 Hahakkuk, All Souls College, Oxford, 30.06.1964, ED/PD 2215.

435 1938 wurden ihr Unterlagen nach Uganda nachgeschickt; ihr Sohn arbeitet im CO; außerdem hatte sie einen M. A. erworben und war *Class A Lecturer* im Oxford and Cambridge University Extension Board. Der Abschluss war einer der Gründe, warum sie, neben Beatrice Magraw, als Erstautorin genannt wurde. Masefield betont, dass nicht die Qualität der Arbeit der Grund sei. Briefe in MERL MS 1640/6535, MERL MS 1640/3264, MERL MS 140/3342 und MERL MS 1649/7161.

436 Briefverkehr 1941 zwischen Bell und Masefield, MERL MS 1640/7161.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

of the Empire angestoßen wurde.[437] Vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatte sprach Bell Masefield an, ob sie eine Neuauflage eines kleinen *Empire Readers* aus den 1910er Jahren erarbeiten wolle.[438] Die Vorgaben waren grob: Es sollte eine Neuproduktion für *Lower Forms in Secondary Schools* sein. »It should aim at giving an account in clear and simple language of the building and development of the British Commonwealth and Empire, and would need, we think, to cover the ground down to the conclusion of the present conflict, if one dare look so far ahead.«[439] Weiteres klärten sie in einem persönlichen Gespräch. 1958 – nachdem sich schon die ersten englischen Kolonien auf dem afrikanischen Kontinent für unabhängig erklärt hatten – schrieb der Verlag Masefield erneut an: »I am afraid that, in view of the time that has elapsed since the last reprint of 1953, some slight bringing up-to-date will be necessary.«[440] Masefield sollte das Werk aktualisieren, aber dabei Rücksicht darauf nehmen, die vorhandenen Druckplatten so wenig wie möglich zu verändern. Die Überarbeitung fand also angeregt durch politische Veränderungen statt, aber es sollte trotz der gravierenden weltpolitischen Veränderungen keine grundlegende Neubearbeitung erfolgen.

In allen genannten Fällen warben Verlage Autoren an, die für ein Honorar Schulbücher schrieben. Ein Sonderfall soll kurz genannt werden: Jasper H. Stembridge war jahrelang Geografielehrer an der Dentstone School, Uttoveter und wechselte dann an das Board of Education als Assistenz-HMI.[441] Anfang der 1930er Jahre arbeitete er ein Manuskript für eine neue Geografieserie für OUP aus und diskutierte in diesem Kontext mit Norrington (OUP) seine beruflichen Möglichkeiten. Für den Verlag waren die nächsten Schritte entscheidend: Einerseits hing Stembridge hinter dem Zeitplan, da er als HMI so stark beansprucht wurde, andererseits befürchtete OUP auch, dass das MoE ihm wegen Interessenkonflikten nach dieser Serie keine weiteren Autorenverträge für Schulbücher erlauben würde. Norrington fragte Stembrigde daher, ob er nicht für den Verlag Reisen unternehmen wollte, um verschiedene Schulbuchmärkte zu erkunden.[442]

437 Hierzu ausführlicher in Teil III.

438 Ethel Richardson, *The Building of the British Empire. A Reading Book for Schools*, London: Bell, 1913. Richardson besaß einen B. A. und unterrichtete an der St. Saviour's and Olave's Grammar School.

439 Brief an Masefield, 06.07.1944, MERL MS 1640/7161.

440 Brief an Masefield, 15.08.1958, MERL MS 1640/3776.

441 1929 schrieb der Leiter des Denstone College, Staffordshire, Stembridge ein Arbeitszeugnis; ein detaillierter Lebenslauf liegt nicht vor. S. auch *Memorandum for Finance Committee*, *School Geography* der OUP, CPGE 000354/CG64.

442 *Memorandum for Finance Committee*, *School Geography*. Protokoll des Gesprächs mit Stembridge am 15.11.1932; geschrieben am 18.11.1932: »I asked him whether he wanted to go on inspecting, and told him of my hopes that one day we might send him round the world (paying, perhaps, his travelling, as opposed to living expenses), in order that, after capturing

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Stembridge hatte ihn zuvor informiert, dass er von der Arbeit als Inspektor gelangweilt sei und den Großteil seiner Arbeitszeit als Verschwendung ansehe, weil er viel Zeit für andere Fächer investieren müsse. Obwohl er bald zum Senior-HMI befördert werde, würde er lieber wieder zu einer guten Schule zurückkehren. Norrington sah, dass Stembridge überarbeitet war und seine Arbeit für den Verlag nicht schnell genug erledigte. Dies sei ein Problem, da OUP Stembridge als Konkurrenz gegenüber vorhandenen Standardwerken etablieren wollte. Wenn Stembridge beim MoE bleibe, würde er außerdem auch nicht für OUP reisen können. Verlag und Autor diskutierten daher drei Alternativen: Erstens könne Stembridge die Arbeit als Inspektor aufgeben, sich für die nächsten Jahre ganz auf die Arbeit bei OUP konzentrieren und dann zurück zu einer Schule gehen. Zweitens könne er eine Lehrposition in Oxford annehmen.[443] Würde dies scheitern, könnte er drittens bei OUP als Geography Editor anfangen – mit einem kleinen Festgehalt plus garantierten Tantiemen.

Einige Tage später entschied sich Stembridge, zu OUP zu wechseln. Eine Position an einem *Training College* wäre in seinen Augen ein Abstieg; eine Anstellung als Geographical Adviser, bei der er seine ganze Energie in das Schreiben von Büchern bei OUP investieren könne, sage ihm aber zu.[444] Der Verlag bot ihm daher eine Stelle als »whole-time Geography editor and author« an und noch vor seinem Ausscheiden aus dem MoE unterbreitete Stembridge sowohl einen groben Plan zur Fertigstellung der bestehenden Bücher als auch Ideen für weitere Publikationen.[445]

An Stembridge lassen sich zwei Aspekte im Vorgehen von Verlagen bei der Konzeptionierung von Schulbuchprojekten und der Auswahl von Autoren illustrieren: Erstens zeigt sich, dass zumindest die großen Verlage die Entwicklungen im Feld der Bildung intensiv verfolgten, selbst Interna im MoE und in

the English Secondary marked, he should proceed to capture the World market with special editions, or special books, for Australia, Canada, India, S. Africa.« CPGE 000354/CG64.

443 Stembridges Erfahrung sprach für diese Option. Er hatte an verschiedenen Schultypen unterrichtet sowie *Elementary Schools* inspiziert. Außerdem sei er im Public Schools Geography Committee und im Board of Edcuation Committee und habe Chancen auf ein honorary degree. OUP holte Erkundigungen ein, konnte aber keine Position an einer Schule für Stembridge organisieren. Brief, 03.03.1933, CPGE 000354/CG64.

444 Er bewarb seine Fähigkeiten erneut und betonte, dass seine Anstellung sowohl sicher sei als auch Aussicht auf eine Beförderung bestehe – ihm wäre gesagt worden, dass er ein Narr sei, wenn er dies aufgeben würde; trotzdem sei er dazu bereit. »I need not tell you that I work hard: you know it. I can organize: I ran the publicity at Denstone, organized large camps both there and since I joined the Board, and took parties abroad etc. This letter sounds extremely egoistical, but as you know me so well you will understand my meaning and motives.« Stembridge an Norrington, 19.11.1932, CPGE 000354/CG64.

445 Die genaue Aufgabenbeschreibung für die Anstellung blieb in diesem Angebot recht vage; den meisten Raum nahmen die Diskussionen des Gehalts in Anspruch. Brief, 10.03.1933, CPGE 000354/CG64. Notiz, 19.09.1933, CPGE 000354/CG64.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

anderen relevanten Institutionen – innerhalb des gesamten Untersuchungszeitraums.[446] Von dieser Position im Verlag – die Stembridge von anderen Autoren unterschied – schaffte er es, sich zu einem der einflussreichsten Geografieschulbuchautoren der 1930er bis 1960er Jahre zu profilieren – sowohl in England als auch in verschiedenen Gebieten des *British Empire*.[447] Diese lange Aktivität als Schulbuchautor zeigt aber, zweitens, ein Problem, das schon bei Derry angedeutet wurde. Langjährige Autoren gewannen für den Verlag an Nutzen, weil sie mit den Abläufen vertraut waren und die Ausarbeitung der Schulbücher reibungsloser verlief. Andererseits entstanden Spannungen, wenn die Autoren sich nicht weiterentwickelten und den Anschluss an neue Trends verpassten.

OUP hatte ein Netzwerk von *Branch Offices*, über das Schulbücher im *Commonwealth* vertrieben wurden. In diesem Kontext diskutierten Verlag und Stembridge in der Nachkriegszeit, dass seine Bücher – zumindest für ein *Commonwealth*-Publikum – eine zu eurozentrische Perspektive enthielten. Trotzdem – und trotz seines Alters – bekam er 1949 den Auftrag, eine neue Geografieserie zu konzipieren.[448] Der Wert etablierter Autoren wurde von Verlagen extrem hochgeschätzt. Sie konnten aber auch ein Risiko darstellen, das verstärkt wurde, wenn Konzepte zu Projektbeginn nur sehr grob zwischen Verlag und Autoren abgesprochen wurden. Umso wichtiger war das Vertrauensverhältnis zwischen Verlag und Autor, das einerseits durch langjährige Arbeitsbeziehungen und andererseits über die Netzwerke des Verlags stabilisiert wurde. In der Nachkriegszeit dominierten daher zunächst bekannte Autoren. Trotzdem gab es in diesem Zeitraum schon erste innovative – und somit risikoreichere – Projekte mit neuen Autoren, die aber erst ab den 1960er Jahren ein größeres Gewicht bekamen.

Ab den 1960er Jahren – Zunehmende Schülerzentrierung bei gleichzeitiger Diversifizierung des Schulbuchmarkts

Bevor die Neuproduktion ab den 1960er Jahren behandelt wird, bleibt zunächst festzuhalten, dass eine Vielzahl der Produktionen über das Jahr 1960 hinaus weiter aufgelegt wurde. Derry (Bell) publizierte bis Mitte der 1980er Jahre Ge-

446 1934 wurde notiert, wer die Position von Stembridge als Inspektor übernommen habe, wobei bedauert wurde, dass Stembridge die Stelle – »from the point of view of publicity etc. for his books« – nicht behalten habe. Geography: Board of Education. Confidential, 26.05.1934, Memorandum for Finance Committee, School Geography. OUP gibt seine Position als Assistent HMI an, CPGE 000354/CG64.

447 »Mr. Jasper H. Stembridge«, in: *The Geographical Journal* 135, 4 (1969), 644. »J. H. Stembridge«, in: *Geography* 55, 1 (1970), 85.

448 Robert Fraser, »Educational Books«, in: Wm. Roger Louis (Hg.), *The History of Oxford University Press, Vol. III: 1896–1970*, Oxford: Oxford University Press, 2013, 443–468, hier 456.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

schichtsschulbücher; ebenso produzierte Stembridge (OUP) Geografieschulbücher und entwickelte auch neue Serien, z. B. *New World-Wide Geography* in den 1950er Jahren oder *Oxford Progressive Geography* ab 1965. Trotz dieser graduellen Veränderung bedeutete ein vertrauter Autor auf Ebene der Produktionspraktiken, dass die Arbeitsweisen zu einem gewissen Grad erhalten blieben; auch auf Ebene des Schulbuchwissens galt, dass Autoren für eine jeweils eigene Perspektive und Herangehensweise an die jeweiligen Wissensbestände bekannt waren, was auch bei Neuproduktionen zu einer gewissen Kontinuität führte.

In den neu produzierten Schulbüchern schlugen ab den 1960er Jahren auch didaktische Veränderungen in den Schulbuchprojekten durch. Für den Bereich der Geografie wurde in den 1950er Jahren schon die *New Visual Geography* von Hicks erwähnt. Für den Geschichtsbereich ist v. a. Richard J. Unstead hervorzuheben, der von Black verlegt wurde. Unstead war Geschichtslehrer und stieg mit seinen Büchern in den 1960er Jahren zum »Brand leader« bzw. anerkennend auch zu »Mr. History« auf. Der Black-Verlag hatte bis zu diesem Zeitpunkt keine große Geschichtsserie für die Schule produziert. Mit einem neuen, innovativen didaktischen Konzept verschaffte er sich eine gesicherte Stellung im Markt, wofür er stark investierte. Schon der Titel *Looking at History* bzw. später *Looking at Geography* deutete an, dass Abbildungen hier eine hervorgehobene Rolle spielten. Unsteads Bücher stellen aber keinen radikalen Bruch mit Vorgängerwerken dar – inhaltlich bot er einen konservativen, anglozentrischen, chronologischen Blick auf die Welt; eine Geschichte »Großer Männer«.[449]

Eine weitere didaktische Innovation bot die Serie *Then and There* (Longman), die mit einer Vielzahl von Abbildungen und Textquellen ein möglichst eindrückliches Bild der Vergangenheit zu vermitteln beanspruchte. Die Serie startete 1956, wurde aber v. a. in den 1960er Jahren und mit der *New-History*-Bewegung populär. General Editor und maßgeblicher Akteur in der Produktion war Marjorie Reeves. Sie studierte Geschichte an der Oxford University und legte dort auch ihr *Teaching Diploma* ab. Sie unterrichtete zunächst, ging dann aber als Research Fellow an das Westfield College in London und arbeitete anschließend in der Lehrerausbildung am St. Gabriel's Teacher Training College in Camberwell. Sie war außerdem Mitglied von The Moot – einer Gruppe, die während des Zweiten Weltkriegs Bildungspolitik diskutierte und die später für die Bildungsreform 1944 wichtig wurde. Nach dem Krieg war sie Mitglied im Central Advisor Council for Edcuation.[450] Als sie als Herausgeberin angeworben wurde, hatte sie

449 Marsden, *School Textbook*, 46. Sean Lang, »›Mr History‹. The Achievement of R. J. Unstead Reconsidered«, in: *Teaching History* 58 (1990), 24–26, hier 24.

450 Zu ihrer Biografie: Anthony Sheppard, *The Life and Thought of Marjorie Reeves (1905–2003). Advocate for Humanist Scholarship and Opponent of Utilitarian University Education. An Edition of her unpublished Memories with an Introduction of Anthony Sheppard*,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sich somit Kompetenzen im wissenschaftlichen und didaktischen Bereich, in der Lehrerausbildung und Bildungspolitik erarbeitet. Die Idee der Serie entstand innerhalb des Longman-Verlags, Reeves erarbeitete das Konzept und prägte die Serie maßgeblich.[451] Sie setzte mit der Serie verschiedene Neuerungen: Inhaltlich stand die Alltagsgeschichte im Mittelpunkt; formal publizierte sie kleine Themenhefte, anstatt drei bis fünf Bänden, die die Zeit von der Antike bis zur Gegenwart abdeckten.

Reeves rekrutierte die Mehrheit der Heftautoren – oft unter ihren eigenen Studenten. Die Produktion neuer Hefte basierte v. a. auf der Erfahrung (und dem Interesse) Reeves' und des Verlags, für welche Themenbereiche es einen Absatzmarkt geben könne.[452] So entstanden Hefte zur mittelalterlichen Stadt, zum Goldenen Zeitalter von Northumbria oder zu den Suffragetten. Die Themen fokussierten weitgehend auf britische und europäische Geschichte und es gab kaum Hefte zur Zeitgeschichte; Afrika, Kolonialismus und Dekolonisierung wurden lediglich gestreift. Reeves ist – neben Stembridge – ein Beispiel für eine Personengruppe, bei der die Schulbuchschreibung integraler Bestandteil der beruflichen Biografie ist. Personen dieser Gruppe waren auch schon vor der Arbeit für einen Verlag gut vernetzt und auf unterschiedlichen Gebieten aktiv (von Bildungspolitik über Exam Boards, Lehrerausbildung bis hin zum Unterrichten). Ihre Schulbücher waren hier ein weiterer Baustein, der nicht etwa Zeit für andere Projekte wegnahm oder als Makel am Lebenslauf wahrgenommen wurde, sondern es waren Projekte, die ihre anderen Aktivitäten ergänzten. Reeves schrieb – nach ersten Erfolgen der Serie *Then and There* – das Buch *Why History?*, das ihre didaktischen Positionen darlegte und ein Fixpunkt für die bildungspolitische Diskussion in England wurde. Sie verfasste dieses Werk nicht trotz ihrer Aktivität als Schulbuchautorin, sondern gerade wegen ihrer Erfolge auf diesem Feld.[453] Damit geht außerdem die These einher, dass Personen, die sich in der Bildungspolitik, der Fachwissenschaft und - didaktik oder der Lehrerausbildung einen Ruf erwarben, sich nicht von einem Verlag in der Ausführung der Schulbücher von ihren Positionen abbringen lassen würden, da dies ihrer Reputation in den anderen Feldern geschadet hätte. Ein Argument, das für die Schulbuchproduktion ausgesprochen wichtig ist, aber in der Nachschau oft verdeckt wird: So wird auch in der Biografie von Reeves der Teil über ihre Karriere mit »Teacher, Scholar and Educational Thinker« überschrieben; ihre Lehrtätigkeit, ihre wissenschaftliche Tätigkeit und ihre Beiträge in öffentlichen

Lewiston: Edwin Mellen Press 2011 und http://www.st-annes.ox.ac.uk/about/history/founding-fellows/marjorie-reeves (26.07.2020).

451 Archivunterlagen hierüber haben sich nicht erhalten. Expertengespräch Jones.

452 Laut ihrer Redakteurin waren v. a. Reeves' Erfahrungen der Schulpraxis ausschlaggebend. Expertengespräch Jones.

453 Hierzu wurde sie durch ihre Redakteurin im Verlag ermutigt. Expertengespräch Jones.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Debatten werden ausführlich behandelt – ihre Arbeit in der Schulbuchproduktion, d. h. die Werke, die wohl am breitesten gelesen wurden, spielen keine hervorgehobene Rolle.[454]

Einen ähnlichen Ansatz wie die Serie *Then and There* verfolgte auch das *Harrap World History Programme*, das in den 1970er Jahren aufgelegt wurde. Die 65 Hefte, die einen *World-History*-Ansatz vertraten, enthielten Themen wie »Bevölkerung«, »Städte« oder – für die Frage nach relevantem Afrikawissen – »Imperialismus«, »Sklavenhandel« oder »Nyerere und Nkrumah«.[455] Eine Spannbreite von traditionellen vier- bis fünfbändigen, chronologischen Geschichtsserien, die an sich selbst den Anspruch stellten, alles relevante Wissen für die Schülerinnen und Schüler abzubilden, bis hin zu Themenheften, die sehr fokussiert ein Thema herausgriffen und keinen Anspruch darauf hatten, alle relevanten Ereignisse abzudecken, charakterisierte den Schulbuchmarkt in England von den 1960er Jahren bis ca. 1990 – und es erschwert die Interpretation, welches Wissen gesellschaftlich als relevant angesehen wurde. Die Herausgeber wichen von einem strengen Wissenskanon ab und etablierten vielmehr die Möglichkeit, verschiedene Aspekte aufzugreifen – ohne die gesamte Serie behandeln zu müssen.

Gerade bei *Harrap World History Programme* wird schon in der Planung der Bücher deutlich, dass es auch einen politischen und interventionistischen Ansatz verfolgte: Die Herausgeber wollten bewusst neue Impulse setzen – das erklärt sich auch vor ihrem Hintergrund. Die Serie wurde von Mitarbeitern der School of Oriental and African Studies, University of London (SOAS) konzipiert und koordiniert. SOAS sah es nicht nur als seine Aufgabe, Wissen u. a. über Afrika im Vereinigten Königreich – und somit auch in der Schule – zu bewerben. Die Schulbuchserie hatte außerdem das Ziel, Schülerinnen und Schüler für dieses Feld zu interessieren, sodass sie ggf. sogar ein Studium an der SOAS anstrebten.[456] Dem Verlag eröffnete sich durch das Angebot der Serie die Möglichkeit,

454 Sheppard, *The Life and Thought of Marjorie Reeves*. Die aus der Rückschau fehlende Aufmerksamkeit für die Tätigkeit als Schulbuchautor zieht sich durch verschiedene solcher Darstellungen. Im Nachruf auf Dudley Stamp wird seine Tätigkeit als Schulbuchautor in einem Nebensatz erwähnt, obwohl er ein wichtiger Geografieautor war, »Obituaries: Sir Dudley Stamp«, in: *The Royal Geographical Society* 44 (1968), 185–186. Eine Ausnahme bildet der Nachruf von Beaver, der ihn zunächst als »school textbook writer« würdigt und dann als »Civil Servant and government adviser«, als »the popularizer«, als »academic geographer«. Er beschrieb ihn auch als durchsetzungsstarken Autor. Stanley H. Beaver, »Obituaries: Sir Dudley Stamp«, in: *Geography* 51, 4 (1966), 388–391.

455 Sie konnten einzeln oder kombiniert genutzt werden: in traditioneller chronologischer Reihenfolge oder als Dreijahreskurs in *World History*, der auch die Kriterien eines »conventional Syllabus« erfüllte. Oder sie konnten für einen thematischen Syllabus strukturiert werden. *Teachers' Guide. Harrap World History Programme*, Yapp, Killingray und O'Conner, Harrap, 1982 [1977], 4–20.

456 Expertengespräch Killingray.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sowohl die Koordinationstätigkeit auszulagern als auch ein profiliertes Herausgebergremium zu erhalten (Malcom Yapp, Edmund O'Conner und Margret Killingray). Während Yapp als Historiker die fachwissenschaftliche Seite abdeckte, ist v. a. Killingray interessant: Sie arbeitete als Organizer im Extramural Department of SOAS, wo sie auch einen Bestand an Lehrmaterialien aufbaute. Killingray war auf diesem Feld gut vernetzt: Sie war Mitherausgeberin von *Teaching History*, der wohl einflussreichsten Zeitschrift für Lehrkräfte der Zeit. Einige Jahre zuvor hatte sie für ein Schulbuch von Basil Davidson über die Geschichte Afrikas den Anhang mit weiterführenden Informationen zusammengestellt und beim Panel der HMIs zu dem Thema vorgesprochen.[457] Killingray kann als Person gesehen werden, die dieses Themenfeld aktiv stärken wollte, und die Mitarbeit an dieser Serie eröffnete ihr die Möglichkeit dazu. Für die Serie wurde auch eine Reihe von Fachwissenschaftlern – u. a. aus dem Fellow-Programm der SOAS – angeworben, darunter Killingrays Ehemann David.[458]

David Killingray qualifizierte sich u. a. auch für dieses Feld, weil er – gemeinsam mit seiner Frau – in Tansania unterrichtet hatte. Außerdem promovierte er über Kolonialgeschichte. Gerade in der Zeit um 1960, als die Dekolonisierung Afrikas bewirkte, dass das Interesse an der Geschichte und Politik Afrikas in England wuchs, wurden verschiedene Fachwissenschaftler für Themenhefte angefragt. Killingray hatte 1969 den Artikel *African Studies in the School* veröffentlicht[459] und wurde u. a. aufgrund dieses Beitrags von Penguin Education für ein Themenheft angeworben. Killingray verband Lehrerfahrung, Regionalerfahrung, didaktische Reflexion über *African Studies* in englischen Schulen und die Einbindung in ein Netzwerk und war so ein attraktiver Schulbuchautor für Penguin.[460] Auch andere Kolonial- bzw. Afrikahistoriker, wie Basil Davidson, fanden so ihren Weg in die Schulbuchschreibung.[461] Sowohl Killingray als auch Davidson wurden von Verlagen aufgrund ihrer fachlichen Expertise angeworben und sie nahmen diese Aufträge auch deswegen an, weil sie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse einem breiteren Publikum bekannt machen

457 Zur Kontroverse um dieses Buch s. die Diskussion in Teil III. Minutes Meeting, 07.02.1972. In derselben Sitzung erfolgte auch ein Bericht von Collister über die Entwicklung der *African Studies* bzw. Afrika im Setting der *World Studies.* Wenig später gab Collister auch eine Handreichung der HMIs zu dem Themenbereich heraus. S. Minutes und Korrespondenz des International Panel, TNA ED 158/150, TNA ED 158/152.

458 Heft zu *Nyerere und Nkrumah* oder zu *The Slave Trade*, s. auch Expertengespräch Killingray.

459 David Killingray, »African Studies in the School«, in: *Higher Educational Journal* (1969), 28–32.

460 Das Buch erschien 1973 unter dem provokanten Titel: *A Plague of Europeans. Westerners in Africa since the Fifteenth Century,* Killingray, Penguin Education, 1973. Expertengespräch Killingray. Er war außerdem zu der Zeit noch Convenor of the African Studies Panel of the General Studies Association. Später wurde er *Editor* und *Review Editor* bei *Teaching History.* Seine Netzwerke reichten vom fachwissenschaftlichen bis zum didaktischen Bereich.

461 Hierzu sind Produktionsakten erhalten, MERL MS 1393 3/13008, MERL MS 1393 3/14319/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wollten. Gerade Davidson war nicht nur in fachwissenschaftlichen Kreisen aktiv, sondern engagierte sich auch in der Popularisierung von Wissen über Afrika.[462] Seine kontroversen Einstellungen waren dem Verlag bei seiner Rekrutierung bekannt und deuten schon an, dass ihm bei seinen Werken weitgehend freie Hand gegeben wurde.

Auf diese Weise ermöglichten die Marktstruktur und die Rekrutierungsstrategie der Verlage Personen mit starkem Interesse an ausgewählten Themenfeldern den Einstieg in den Schulbuchmarkt. Das *Harrap World History Programme* kann hier stellvertretend für das Feld der *World History* stehen; Killingray/Davidson für das Feld der Kolonialgeschichte bzw. *African History*. Gleiches gilt aber auch für weitere – miteinander verbundene – Felder, die für die Frage nach Afrikawissen relevant sind. Derek Heater lässt sich klar im Kontext der *International Understanding* verorten: Er war Mitglied des Council for Education in World Citizenship (CEWC), einer NGO, die sich 1939 gegründet hatte und die später die UNESCO-Arbeit auf nationaler Ebene koordinierte. Neben seinem Engagement beim CEWC publizierte Heater im fachdidaktischen Bereich: Mit seinem Buch *World Studies. Education for International Understanding in Britain* legte er 1980 eine Monografie vor, die – laut Klappentext – dem steigenden Interesse nach *Education for International Understanding* nachkomme und erstmals eine systematische Analyse bisheriger Debatten und praktische Erwägungen, wie dies im Rahmen eines *school curriculum* umgesetzt werden könnte, vorlegte.[463] Heaters aktive Teilnahme an bildungspolitischen Diskussionen und seine Netzwerke machten ihn für OUP interessant. 1979 trat der Verlag an ihn heran, da er einen Autor für ein Schulbuch über die USA, die UdSSR und China suchte – Heater wurde nicht trotz, sondern aufgrund seines Einsatzes für *World History* (und damit verbunden für *International Understanding*) als geeignete Person betrachtet. Nach einem gemeinsamen Treffen schrieb Heater, dass er diesen Vorschlag aus Zeitgründen ablehnen müsse. Außerdem würde er bevorzugen, ein »more general volume« zu schreiben – das hob ihn von anderen Aktivisten, die stark fokussierte Themenhefte erstellten, ab. Aus dem Feld des *International Understanding* kommend war er aber breiter aufgestellt und damit in den Augen des Verlags auch hierfür qualifiziert. An sein Schreiben an den Verlag hängte er eine »very sketchy outline« eines »CSE/sub-CSE level history of the twentieth century« an.[464] Der Verlag bat darüber hinaus um ein Musterkapitel

462 Er veröffentlichte u. a. im *UNESCO Courier* oder im *TimeLife Magazin*; s. »The Rediscovery of Africa«, in: *UNESCO Courier* 10 (1959), 4–9 oder das Heft *Into the Dark Continent* in der Serie *The British Empire, BBC TV and Time-Life Books* 20 (1972).

463 Heater wurde hier außerdem als Gründngsmitglied der Poltics Association und als Head of the Humanities Department at Brighton Politechnic angekündigt. Derek Heater, *World Studies. Education for International Understanding in Britain*, London: Harrap, 1980.

464 Heater an Tony/OUP, 22.07.1979, PB/ED 12416/1656.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und nahm das Projekt nach einer Besprechung an. Der Verlag erkundigte sich nun nach Vorgaben der Exam Boards, um Feinabstimmungen vorzunehmen, aber das Konzept stand fest.[465]

Für das Feld der *Development Education* brachten Vertreter von NGOs eigenständig Unterrichtsmaterialien heraus – dies wird im folgenden Teil über die gesellschaftlichen Diskussionen gezeigt. Neben diesen Eigenpublikationen, mit denen sie ihre Wissensbestände innerhalb ihres Netzwerks verbreiten konnten, strebten die Organisationen auch Kooperationen mit regulären Schulbuchverlagen an, um ihre Perspektive einem breiteren Schulpublikum bekannt zu machen. Auch die Schulbuchverlage waren an einer Zusammenarbeit interessiert, um so Expertise auf dem Feld der *Development Education* sowie Multiplikatoren zu gewinnen. Nance Lui Fyson, School Officer beim Voluntary Committee on Overseas Aid and Development (VCOAD), veröffentlichte so zunächst Anfang der 1970er Jahre bei Badford – eher einem Außenseiter für Schulbücher im Geschichts- oder Geografiebereich – verschiedene Themenhefte. Mitte der 1970er Jahre publizierte sie dann mit Nelson eine mehrbändige Geografiereihe, die klassisch nach Kontinenten aufgeteilt war. Dabei wurde der aktivistische Hintergrund von Fyson im Buch teilweise hervorgehoben, teilweise verschwiegen. Das VCOAD verstand diese Tätigkeit aber als Bestandteil seiner Arbeit in der Education Unit.[466] Darüber hinaus finden sich weitere Beispiele, wie Verlage mit NGOs zusammenarbeiteten oder gezielt Personen rekrutierten, die in einem engen Verhältnis zu bestimmten NGOs standen, um Unterrichtsmaterial zu produzieren.[467]

Die Mehrzahl der Schulbücher wurde aber nicht von Experten für ausgewählte Themenfelder geschrieben, sondern von Lehrkräften. Für diesen Autorentyp steht John Ray: Er stieg 1950 in den Lehrerberuf ein und arbeitete sich – verbunden mit Schulwechseln – über die Position des Head of History zum Deputy Head einer Schule hoch. Darüber hinaus wurde er Secretary des South-Eastern

465 Die Anfrage, das Konzept an einem Kapitel auszuführen, vom 27.07.1979. Briefe, Konzept, Kapitel-Skizze und Austausch über *Exam Boards* in PB/ED 12416/1656.

466 Nance Lui Fyson, *World Food (World Wide Series),* London: Batsford Verlag, 1972. Nance Lui Fyson, *Multi-Ethnic Britain, in Living Today Series*, London: Batsford, 1984 nennt Fyson als *Materials Editor* des Centre for World Development Education. Keine Nennung in Nance Lui Fyson, *Africa*, London: Nelson, 1975. Eine andere Variante wählte Macmillan: Die Serie *Investigating Society. People Talking* nennt *Series Advisor* Richard Whitburn als *Social Studies Adviser*, Inner London Educational Authority, die Autorin Fyson wird ohne Institution genannt. S. Nance Lui Fyson und Sally Greenhill, *New Commonwealth Immigrants*, Basingstoke: Macmillan Education 1979. Die internen Reports des VCOAD berichteten über diese Projekte.

467 Save the Children publizierte um 1990 mit Hodder Themenbücher (Verantwortlicher war der Mitarbeiter der *Education Unit,* Don Harrison). S. Don Harrison. *Around the Developing World. A Study Tour with Save the Children*, London: Hodder & Stoughton 1992. Expertengespräch Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Region Boards (Mitte der 1960er Jahre) und setzte auch *Exam Papers* auf. Schon 1952 hatte er sich mit einem befreundeten Schulleiter über dessen – finanziell lohnende – Tätigkeit als Schulbuchautor ausgetauscht. Er trug sich mit der Idee, selbst Autor zu werden, und sandte in den 1960er Jahren das Konzept für *A History of Britain* an Pergamon Press. Die Motivation war, v. a. Bücher für Schüler *of average ability* zu schreiben, die es Rays Erachtens derzeit nicht ausreichend gebe – das Thema war nachrangig.[468] Das Buch war in den Augen des Verlags erfolgreich und Ray war mit der Zusammenarbeit zufrieden, sodass er weitere kleine Themenhefte mit Pergamon plante. Die Bindung an den Verlag war aber nicht sehr stark und Ray interessierte es, andere Verlage »auszuprobieren«. Er kontaktierte daraufhin Heinemann mit einer Idee über *Britain in the Modern World.* Bei einer Anfrage bei Longman scheiterte er einige Jahre später, weil der Verlag – laut seiner Aussage – schon über ausreichend Autoren verfügte. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass verschiedene Verlage ein kohärentes Schulbuchprogramm hatten, während v. a. kleinere Verlage mehr Möglichkeiten nutzten, neue, erfolgreiche Schulbücher zu produzieren. In den folgenden Jahren startete er weitere Projekte mit Nelson, Dent und Hutchinson. Der Ablauf der Konzipierung und Aufnahme neuer Schulbuchprojekte war immer ähnlich: Ray hatte eine Idee für ein neues Buch oder eine neue Serie – meist methodisch motiviert – und kontaktierte einen Verleger. Es kam zu einem kurzen Gespräch und das Projekt wurde angenommen. Nachdem Ray erste erfolgreiche Projekte durchgeführt hatte, stieß er bei den meisten Verlegern auf offene Ohren. In der Regel vertrauten die Verlage ihm bei der Konzipierung – maßgeblich aufgrund seiner Erfahrung. Mitte der 1980er Jahre – nachdem Ray schon 20 Jahre Unterrichtsmaterialien produziert hatte – änderte der Hutchinson-Verlag dies nur insofern, als ihm James Hagerty an die Seite gestellt wurde. Diese Zusammenarbeit bewährte sich, sodass beide wenig später bei Thornes ein weiteres Buch schrieben; bei den meisten Projekten arbeitete er allerdings allein.[469] Von dieser Art von Autoren, die Schulbuchprojekte bei verschiedensten Verlagen durchführten, gab es in dieser Zeit mehrere.

Verlage rekrutierten aber auch weiterhin aktiv. Auf diese Weise wurde der Lehrer (später Head Teacher) und Examiner Chris Culpin Schulbuchautor. Als er einen Vortrag bei der HA hielt, wurde er von einem Verleger angesprochen. Zwar kam es nicht zu einer Zusammenarbeit, aber Culpin bekam Interesse, ein Schulbuch zu schreiben und fand einen anderen Verleger. Als dieses Projekt erfolgreich abgeschlossen war, wurde er von einem anderen Verlag angeworben.[470]

468 Das Buch erschien 1967. Zu den Hintergründen s. Expertengespräch Ray.
469 Ein weiteres Projekt führte er noch mit seiner ersten Frau Mary Ray durch.
470 Expertengespräch Culpin.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Neben den Serien von Themenheften gab es weiterhin klassische Schulbuchserien, die die Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart abarbeiteten bzw. das als relevant eingeschätzte Geografiewissen aller Kontinente abdeckten. Aber in den 1970er Jahren differenzierte sich diese Art der Serien, was sich auch auf die Rekrutierung der Autoren bzw. die Konzeptionalisierung der Serien auswirkte. Eine erfolgreiche Serie für ein höheres Unterrichtsniveau war *History in the Making* (Macmillan), die ab Ende der 1970er Jahre herausgeben wurde. Die Serie war ursprünglich auf fünf Bände von der Antike bis zum 20. Jahrhundert angelegt. Der Kopf hinter der Serie war John P. Jones, ein Schulleiter aus Cheshire, und gemeinsam mit dem Verlag wählte man die Autoren für die Bände aus – Jones übernahm zwei, Martin Dickinson, der später noch eine hervorgehobene Rolle spielen wird, einen. Daneben wurde Martin Roberts rekrutiert, der schon Anfang der 1970er Jahre unter der Editorin Mary Price erfolgreich Bücher für OUP geschrieben hatte.[471] Für den Band über das 20. Jahrhundert wurde der Lehrer und Chief Examiner John Hamer angeworben.[472] Hamer kann in dem Feld als gut vernetzt bezeichnet werden, was wohl auch einer der Gründe gewesen sein mag, dass Macmillan ihn zunächst als anonymen Reviewer angesprochen hatte. Er kritisierte das vorliegende Manuskript intensiv, was den Verlag motivierte, ihn als Autor anzusprechen.[473] Später wurde zwischen Verlag und Herausgeber entschieden, noch den weiteren Band *World Conflicts in the 20th Century* zu produzieren. Als Autor wurde Scott Harrison gewählt, den der Herausgeber schon über die Serie *History in Depth* kannte.[474] In all diesen Fällen, war das Konzept schon zwischen Verlag und Herausgeber ausgehandelt und es wurden anfangs Arbeitstreffen organisiert, damit die Autoren das Konzept verinnerlichen und ggf. in Aspekten anpassen konnten – eine Ausnahme wäre hier Harrison, dessen Band später geplant wurde.

Die Serie *History in the Making* ist auch interessant, weil hierzu begleitend eine Serie mit Themenheften produziert wurde – *History in Depth*. Die Herausgeberschaft teilten sich Jones und Dickinson und ähnlich wie *Harrap World History* oder *Then and There* fokussierten sie auf spezielle Themen: *The War of the Roses* (Ian Dawson), *The early Railways* (Scott Harrison) oder *Black People in Britain* (Tessa Hosking). Das Konzept war an *History in the Making* angelehnt und stand fest, bevor die Autoren rekrutiert wurden. Diese wurden dann im Konsens mit den Herausgebern ausgewählt, wobei sich ein Mix von Rekrutierungswegen

471 Price war aktiv in der didaktischen Debatte, s. v. a. Mary Price, »History in Danger«, in: *History* 53, 179 (1968), 242–347. Roberts war ebenfalls sehr engagiert in diesem Bereich und hielt u. a. Vorträge auf Historical Association Konferenzen; s. Expertengespräch Roberts.

472 Southern Exam Board. Später wurde er HMI, weshalb er keine weiteren Schulbücher schrieb. Expertengespräch Hamer.

473 Expertengespräch Hamer.

474 Expertengespräch Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ergab. Während einige Autoren angesprochen wurden, trat Hosking selbst an den Verlag heran. Sie hatte ihre Lehrerausbildung mit der Arbeit *An Examination of the Situation of Black People in England in the Eighteenth Century* abgeschlossen und war daran interessiert, hieraus ein Schulbuch zu produzieren. Sie schätzte die Marktchancen hierfür als gut ein, da es eine gesellschaftliche Diskussion über dieses Thema gab und das Feld bisher von Schulbüchern nicht abgedeckt wurde.[475]

Denselben Weg, aber mit einem anderen Impetus, ging der Geschichtslehrer und Deputy Head Teacher John D. Clare. Er bot Dickinson an, ein Schulbuch zusammenzustellen – im Zentrum stand für ihn weniger ein bestimmtes Thema als die Herangehensweise. Dickinson forderte ihn auf, ein Manuskript einzusenden, das nach einer Besprechung von Dickinson und Jones angenommen wurde. In den folgenden Jahren stieg Clare zu einem der erfolgreichsten Schulbuchautoren Englands auf.[476]

Neben dieser Art von Projekten wurden andererseits vermehrt Serien für ein *Average*- bzw. *Lower-Average*-Zielpublikum geschrieben. Autoren waren hier ebenfalls Lehrkräfte, denen neue Ansätze zugetraut wurden. In dieser Kategorie war es allerdings noch ohne Bedenken möglich, dass ein Autor die gesamte Zeit von der Antike bis zur Gegenwart abdeckte, d. h. keine Autorenteams gebildet wurden. Ein Beispiel ist die Serie *Evidence in History* (Blackwell), die Anfang der 1980er Jahre produziert wurde. Jon Nichols hatte sich in der Diskussion um neue Herangehensweisen im Unterricht hervorgetan und ergänzende Materialien – v. a. für den Bereich der *simulation games* – erstellt. Die Initiative ging vom Verlag aus, der Nichols ansprach, wobei die Ausgestaltung des Projekts dann gemeinschaftlich mit dem zuständigen Redakteur erfolgte. Nichols war es wichtig, dass die Projekte sich in gemeinschaftlichen Diskussionen entwickel-

475 Tessa Hosking, *An Examination of the Situation of Black People in England in the Eighteenth Century. Examination No. 6536 HE*, Shoreditch College, o. D. Unveröffentlicht. Während des ca. zweijährigen Produktionsprozesses erschien außerdem: Nigel File und Chris Power, *Black Settlers in Britain 1555–1958*, London: Heinemann, 1981. Hosking erhielt von mehreren Verlage Absagen (Heinemann, OUP, Evans, Hutchinson). Oliver & Boyd begründete dies damit, dass das Exposé für die Schule zu speziell sei und nicht explizit in *school curricula* passe. Aber sie empfahlen, das Exposé an Jones, Editorin bei Longman sowie an Kontaktpersonen bei Heinemann, Hutchinson und Macmillan zu schicken (08.12.1981). Auch Macmillan reagierte anfangs zögerlich und verwies auf das Werk von File and Power, leitete das Exposé aber an die Redakteurin Penny Farrant weiter. Macmillan an Hosking 17.03.1982. Diese bat zu einem Gespräch (01.04.1982). Später erhielt Hosking das Konzept der Serie von Dickinson. Archiv Hosking, Ordner mit sonstigen Unterlagen. Expertengespräch Hosking.

476 Im Interview betont er, dass er v. a. durch die Zusammenarbeit mit der Editorin des Verlags, Gilly Abrahams, viel über das Schulbuchschreiben gelernt habe.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ten – er verstand seine Aufgabe v. a. in der kreativen Ausführung von Projekten.[477]

Einen anderen Weg ging die Serie *Questioning History* (Macmillan). Nachdem Harrison zu *History in the Making* und *History in Depth* beigetragen hatte und die Konzepte umsetzte, die Jones und Dickinson ausgearbeitet hatten, wandte er sich mit einem eigenen Serienkonzept an den Verlag. Er führte aus: »Knowledge. The content of the books will ultimately be the measure of their success. Assuming that these other aims and objectives will permeate the series, I would now like to concentrate on content and style.« Während für Hosking die höheren Stufen der Sekundarstufe betreffend der Inhalt des Fachs zentral war und das didaktische Konzept an zweiter Stelle stand, war es bei Harrison und seinem Werk für »slow learners« umgekehrt.[478] Die Serie wurde aufgrund der Erfahrung mit Harrison vom Verlag angenommen und Ende der 1980er Jahre produziert.

Hier zeigt sich auch, dass die verschiedenen thematischen Serien auch Foren waren, in denen Autoren Erfahrungen auf dem Gebiet sammeln und das Handwerk des Schulbuchautors erproben konnten. Bei der Serie *History in Depth* waren es immerhin Hosking, Clare und Ian Dawson (, der im nächsten Abschnitt näher behandelt wird), die erste Schritte als Schulbuchautoren vollzogen. Keinem der Bücher, die Ende der 1980er Jahre produziert wurden, war allerdings eine lange Nutzungsdauer beschieden. Die 1990 eingeführten NC veränderten die Rahmenbedingungen derart, dass einerseits viele dieser Bücher nicht mehr nutzbar waren und andererseits viele Lehrkräfte Orientierung bei speziell für die NC produzierten Schulbüchern suchten.

Ab 1990 – Neue Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion

Die *National Curricula* gaben erstmals englandweit einen Kanon von Wissen vor. Verlage waren dadurch gezwungen, neue Schulbücher zu produzieren oder alte entsprechend umzuarbeiten. Auf der Ebene der Produktion von Schulbüchern kann man also um 1990 – erstmals im 20. Jahrhundert in England – einen Bruch erkennen. Für die Verlage war dies insofern ein einschneidendes Ereignis, da bei vielen Produktionen frühestens mit den ersten Nachdrucken ein Gewinn er-

477 Nichols verfolgte dabei einen pragmatischen Ansatz, indem er sich an alle Vorgaben des Verlages hielt und auch dessen Anweisungen befolgte. Er fühlte sich zwar als kreativer Kopf seiner Bücher, hatte aber keine Probleme mit Verlagseingriffen, solange sich das Buch später verkaufen ließ. Expertengespräch Nichols.

478 Auf dreieinhalb Seiten beschrieb er die Zielgruppe »designed for those in the bottom 40 % of the ability range through their secondary school years«, das Ziel, maßgeblich »to motivate the children«, aber auch die Ausbildung von »skills«, »understanding of concepts«, das Bestärken von »objectivity and empathetic awareness« und schließlich auch »provide a background of knowledge upon which the above can be built and which in itself will help the pupil to understand his/herself and their world«. Proposal to Macmillan for »Questioning History«, o. D. Archiv Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wartet wurde. War dieser Nachdruck in der geplanten Form nicht mehr möglich, stieg der Druck, Neuproduktionen erfolgreich auf dem Markt zu platzieren. Auf der Ebene der Autoren gab es dagegen eine Kontinuität. Dies folgt einer zweifachen Strategie der Verlage bei der Rekrutierung und Konzeptualisierung: Einerseits baute man auf erfahrene Schulbuchautoren, die entsprechend schnell neue Schulbücher vorlegen konnten, andererseits bezog man Personen der NC Working Group ein, die frühzeitig über NC-Wissen verfügten.

Zu der ersten Kategorie gehört Ian Dawson. Auch er hatte bei der Serie *History in Depth* veröffentlicht und war zuvor einer von zwei General Editors der *History 11–13 Series* (Holmes McDougall Verlag, seit 1983). Nun wurde er Series Editor für die erste NC-Geschichts-Serie von OUP (*Oxford History Study Units*). Für den Verlag war dabei sicher nicht nur seine Erfahrung als Autor relevant, sondern auch seine Vernetzung. Er hatte in *Teaching History* veröffentlicht und stand dem *School Council History Project* nahe; ab 1980 hatte er eine Teilzeitstelle beim SHP, das er als wichtige Plattform für die Kommunikation zwischen Lehrkräften beschrieb. Zum Ende des Untersuchungszeitraums wurde er dann Publications Director beim SHP.[479] Ähnlich wie bei vorherigen Serien wurden die Autoren für die einzelnen Bände im Einvernehmen zwischen Verlag und Herausgebern ausgewählt. Dawson zufolge bestand die Hauptschwierigkeit für diese Produktion darin, dass er innerhalb kürzester Zeit verlässliche Autoren finden musste. Daher wählte er Personen aus, deren Arbeitsweise er kannte.[480] Ebenfalls in diese Kategorie gehört John D. Clare, der Mitte der 1990er Jahre die NC-Geschichtsserie für Nelson (*Option in History*) herausgab und der erstmals in der Serie *History in Depth* geschrieben hatte.[481]

Der zweiten Autorenkategorie, Mitglieder der NC Working Group, gehörte Chris Culpin an – auch er war ein erfahrener und gut vernetzter Autor. Er war ausgebildeter Geschichtslehrer (später auch Head of Department und Deputy Head einer Schule). 1984 veröffentlichte er sein erstes Schulbuch und war zu dieser Zeit schon länger als CSE-Examiner tätig.[482] Eher ungewöhnlich ist, dass er 1986 seinen Posten in der Schule aufgab, um seinen Lebensunterhalt als Fre-

479 Interview von Nicola Sheldon mit Ian Dawson, 09.06.2009 im Rahmen des History in Education Project. Transkript von Susann Nicholls 17.07.2009.

480 Expertengespräch Dawson.

481 John D. Clare, *Option in History: The Middle Ages 1066–1500; A United Kingdom 1500–1750; The Age of Expansion 1750–1914; The Twentieth Century*, Nelson, Veröffentlichung ab 1995. Clare veröffentliche später u. a. die Serie *Hodder History* und *Investigating History*. Er war einer der am meisten publizierten Schulbuchautoren in den 1990er Jahren und hat nach eigener Aussage über 100 »history textbooks, learning packs and children's history books« veröffentlicht, http://www.johndclare.net/JohnDClare.htm (26.07.2021).

482 Interview von Nicola Sheldon mit Chris Culpin im Rahmen des History in Education Project, 22.09.2009, Transkript von S. Nicholls im Dezember 2009. *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

elancer zu bestreiten – mit Tätigkeiten in der Schulbuchschreibung, im Geben von Kursen für Lehrkräfte und als Examiner. 1990 wurde er außerdem in die National Curricula Working Group berufen. Laut eigener Aussage wurde er nachberufen, weil man einen »Writer« in der Gruppe haben wollte.[483] Die Erfahrung als Autor, die Vernetzung durch das SHP und das Wissen über die NC machten Culpin zu einem perfekten Kandidaten für ein neues Schulbuchprojekt.[484] Die Initiative ging wieder vom Verlag aus und es wurde die Serie *Past and Present* (Collins) produziert. Hier zeigt sich – wie bei anderen Personen zuvor auch –, dass die Arbeit als Schulbuchautor auch für weitere Tätigkeiten positiv ausgelegt wurde: Es war nicht der Fall, dass die Arbeit in einem Exam Board für die Tätigkeit als Autor qualifizierte oder umgekehrt – es war vielmehr der Fall, dass es verschiedene Tätigkeiten gab, die sich gegenseitig beförderten. Für Culpin bedeutete dies, dass er neben all diesen Aktivitäten 1997 von Hamer vom SHP-Projekt angesprochen wurde, der ihn als Direktor empfahl. Culpin übernahm dieses Amt und blieb der Schulbucharbeit verbunden.[485] Wie schon beim Stembridge-Beispiel lässt sich so anhand der NC Working Groups aufzeigen, dass »der Staat« nicht Vorschriften für Schulbuchverlage verabschiedete, die diese anschließend umsetzen mussten, sondern dass einige Verlage durchaus eng mit ausgewählten Mitgliedern der Arbeitsgruppen vernetzt waren – dies gilt für Geschichte ebenso wie für Geografie.[486]

483 Ebd. Er war im East Anglia Board tätig. In einem Bericht vom Mai 1990 wird Culpin als »Educational Consultant and co-opted member of the History Working Group« bezeichnet. First Reflections on the Final Report. Report of a one-day course held at the University of London, Institute of Education, May 1990, compiled by A. Dickinson and P. Keelan. Culpins Aussage deckt sich zumindest insofern mit den Planungen des Ministeriums. 1988 listet es auf, aus welchen Gruppen Mitglieder stammen sollten. Schulbuchautoren/Vertreter von Verlagen werden nicht explizit genannt. Proposed Composition of History Working Group. Annex A, TNA ED 183/161. Auch Tom Lomas aus der NC Working Group History wurde Schulbuchautor. Sein erstes Schulbuch schrieb er in der Serie *Re-discovering,* hg. von C. Shephard, *The Making of the United Kingdom, 1500–1750*, Murray 1995). S. Minutes 19th Meeting, TNA ED 183/305.

484 Culpin zur Arbeit am NC s. Expertengespräch Culpin.

485 Wobei das SHP traditionell bei Murray verlegte; kleinere Projekte – u. a. eines über *Black People* – führte er mit der BBC durch.

486 Eine Liste mit Mitgliedern der *NC Working Group Geography* in *Written Answers to Questions*, 04.05.1989 Column 256. Teilweise hatten diese bereits Schulbücher geschrieben.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.2.2 Praktiken der Schulbuchschreibung

Die Redaktion als Mittler zu externen Akteuren

Über die Planungsphase hinaus blieben die Redaktionen mit externen Akteuren in Kontakt. Ein wichtiger Gesprächspartner blieb das Bildungsministerium, von dem sie regelmäßig Informationen bezogen und – sofern sie diese für relevant hielten – an die Autoren weiterleiteten. Dies bezog sich sowohl auf zentral erhaltene Informationen zeitweilig stattfindender regelmäßiger Treffen mit den HMIs als auch auf regelmäßig stattfindende Diskussionen mit den Autoren, die ebenfalls Kontakte zu den HMIs oder Exam Boards hatten, d. h. die Redaktion diente als Drehscheibe für Wissen. Die Koordination beschränkte sich in den meisten Fällen darauf, die Autoren auf Veränderungen aufmerksam zu machen. So informierte der Verlag Masefield regelmäßig über Treffen mit dem Ministerium. Dies war in diesem Fall besonders relevant, da sie nicht im Schuldienst tätig war.[487]

Daneben bildeten Exam Boards und später auch NC-Kommissionsmitglieder wichtige Gesprächspartner für die Redaktion. Neben der Vermittlung von Wissen über allgemeine Entwicklungen der Boards war die Redaktion für konkrete Verhandlungen verantwortlich. So gab es einerseits Fälle, in denen Fragen der *Exam Papers* direkt in die Schulbücher aufgenommen werden sollten. Als in den 1950ern Aktivitäten im Unterricht an Bedeutung zunahmen, war dies eine einfache Möglichkeit, Fragen in das Buch zu integrieren. Harry Cain wollte für sein Geografieschulbuch Anfang der 1960er Jahre insgesamt 18 Fragen aus den Boards aufnehmen. Es war die Aufgabe des Redakteurs, die Genehmigung zu erbitten. In diesem Fall wurden sieben Boards angeschrieben, was zeigt, dass möglichst alle Boards abgedeckt werden sollten. Das Cambridge Local Exam Syndicate hatte den Prozess sogar mit *Circular 69* (1954) formalisiert, was auf eine nennenswerte Anzahl von Anfragen schließen lässt.[488] Dass dies nicht nur durchgeführt wurde, als Autoren gegebenenfalls noch keine Übung darin hatten, Fragestellungen für Schulbücher selbst zu erstellen, verdeutlicht ein Buch von Derek Heater vom Anfang der 1980er Jahre.[489] Andererseits gab es auch Fälle, in denen Wissen in die andere Richtung floss: Der Country Council of the West Riding of Yorkshire, Edu Department Country Sec School, fragte 1966 an, ob er Auszüge aus Derrys *Britain since 1750* für seine *Exam Papers* nutzen könne.[490]

487 Dabei wurde u. a. auch eine Handreichung der HMIs weitergereicht. Dem Lehrer und Examiner Derry bot sein Verlag 1953 die neue Handreichung *Teaching History* an. Briefe, 15.01.1953, 21.06.1953, MERL MS 1640/3643.

488 Anfragen und Antworten, MERL MS 1393 3/8692.

489 Der Verlag fragte bei sieben Boards an. PD/ED 12416/1656.

490 Der Verlag genehmigte dies unter der Voraussetzung, dass entsprechende Quellenangaben gemacht werden, Briefe, 08.12.1966, 13.12.1966, PD/ED/2199.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ein weiterer Akteurskreis, mit dem die Redaktion in Kontakt stand, waren die Bildlieferanten. Während die Bildauswahl bei den Autoren lag, war die Kommunikation darüber Aufgabe der Redaktionen – das hatte auch arbeitspraktische Gesichtspunkte, da die Redaktion so auch direkt die rechtlichen und drucktechnischen Fragen klären konnte.[491] Dazu gehörte auch, bei verschiedenen Institutionen mögliche Bilder anzufragen. In der Regel gab es relativ konkrete Bildthemen, zu denen dann Abbildungen gesucht wurden. Zu Anfang des Untersuchungszeitraums schrieben die Verlage eine Vielzahl einzelner Institutionen an, für spätere Buchprojekte meist Bildagenturen. Longman bezog die Mehrzahl der Abbildungen zentral von diesen, was die Arbeit wesentlich vereinfachte.[492] Ein weiterer Aspekt bestand darin, Informationen über Abbildungen einzuholen. So druckte Bell in der ersten Ausgabe von Masefields *Empire* eine Grafik ab, die ursprünglich aus einer Publikation des Central Office of Information stammte. Bei der Neuauflage fragte die Redaktion an, ob es eine neuere Version gäbe.[493]

Auch mit verschiedenen externen Akteuren, wie Lehrerzuschriften oder Interessenvertretungen, stand die Redaktion in Kontakt, wobei in den Produktionsakten keine Anzeichen zu finden sind, dass die Autoren oder Redakteure von Interessenvertretungen unter Druck gesetzt wurden. Aus Sicht der Redakteure schilderte Annabel Jones, dass der Markt der ausschlaggebende externe Faktor war.[494] Aber die Autoren und Redakteure waren sich solcher Interessenvertretungen – zumindest teilweise – bewusst: So schildert Martin Robert, dass es ein starkes Women History Movement oder konservative Debatten für mehr Nationalgeschichte gegeben habe. Auf diese Akteure ging auch Scott Harrison ein und nannte speziell die Campaign for Real Education und die Campaign for History.[495] Grave berichtete für die Geografie, dass es eine *green side* gegeben habe und er sich der Aktivitäten des CEWC bewusst gewesen sei, aber nie direkt Kontakt mit diesen Akteuren in Bezug auf sein Schulbuch gehabt habe. Diese Diskussionen – auch wenn die Autoren nicht direkt kontaktiert wurden – können doch als Orientierungspunkte gesehen werden, *wenn* die Autoren sie für Aspekte ihrer Schulbücher als relevant einschätzten.

491 Dabei darf der Umfang der Arbeit nicht unterschätzt werden, s. Anfragen bei Heater, OUP-Archiv.

492 Expertengespräch Jones.

493 Das Central Office of Information war ein Akteur, der auf solche Anfragen wohlwollend reagierte – in diesem Fall schrieb man, dass die Grafik nicht mehr aktuell sei und man auch keine aktuellere habe, verwies aber auf andere Publikationen, 05. 01. 1958, 11. 11. 1958, MERL MS 1640/3776.

494 »If there wasn't a market, there wasn't a market.« Expertengespräch Jones.

495 Expertengespräche Roberts, Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Redaktion als Koordinator der Autoren

Orientierungspunkte: Die Exam Boards bildeten einen Orientierungspunkt für Schulbuchautoren, wobei dieser nicht zu hoch eingeschätzt werden darf. Dies liegt erstens daran, dass die Vorgaben der Boards bis in die 1990er Jahre unspezifisch und einander relativ ähnlich waren. Der Wandel in den 1990er Jahren lag auch an einer neuen Herangehensweise an den Unterricht. Mit der Einrichtung von Ofsted und der Neuausrichtung der HMIs wurde zunehmend der Output der Schulen gemessen und die Boards boten dafür ein geeignetes Mittel.[496] Zweitens liegt dies auch darin begründet, dass die Mehrzahl der Autoren aus dem Schuldienst oder aus dem didaktischen Bereich kam und so Kenntnisse über die Boards hatte, die an ihrer Schule angewendet wurden – oder bei denen sie selbst *Paper* aufsetzten. Drittens waren viele der Materialien, die für Personen der *lower ability* geschrieben wurden, an ein Zielpublikum gerichtet, das nicht an Abschlussprüfungen in Geschichte teilnehmen musste. Ray, der auch *Papers* aufsetzte, schilderte, dass ihm bei seinen Büchern seine Zielgruppe wichtiger war, dass die Bücher das Schülerinteresse weckten und zu Aktivitäten anregten und nicht, ob sie auch die Vorgaben eines Boards erfüllten. OUP-Redakteurin Jones beschrieb, dass *Then and There* auf die meisten Boards angewendet werden könnte – aber wichtig für sie war v. a., dass es einen Markt gab, um es zu verkaufen. Dieser Einschätzung schlossen sich die meisten Herausgeber und zuständigen Autoren an.[497]

Die Bedeutung der Boards wuchs im Untersuchungszeitraum. Auf Roberts Frage, nach welchem Exam Board er sich in den 1970ern richten solle, antwortete der Redakteur von OUP: »On the whole the exam boards move towards us.«[498] Der Autor schilderte, dass dies zu dem Zeitpunkt schon nicht mehr stimmte, aber es deutet an, dass schon zum Anfang des Untersuchungszeitraums im Bewusstsein der Redakteure und Autoren Wissen nicht mehr einseitig von den Exam Boards in die Schulbücher floss. Roberts orientierte seine Schulbücher in der Regel an mehreren Syllabi, was seines Erachtens eine Praktik war, die die meisten Schulbuchproduktionen verfolgten. Die Archivunterlagen und Expertengespräche stützen diese Aussage. In den wenigen Fällen, in denen ein Autor explizit nur für ein Board schreiben wollte, reagierte der Verlag mit Skepsis. Als Rayn 1964 sein Geografiebuch nach den Bedürfnissen des Oxford and Cambridge

496 Eine Folge war, dass sich Bücher von Chief Examiners besser verkauften. War das Ziel vorher, Bücher möglichst spannend oder nah an der Wissenschaft zu schreiben, wurde es nun wichtiger, dass Bücher auf die Prüfungen vorbereiteten. Expertengespräch Roberts.

497 Expertengespräche Ray, Jones.

498 Expertengespräch Roberts.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Joint Board Examination ausrichten wollte, erkundigte sich der Redakteur, ob das Buch auch die Kriterien der N.U.J.M.B.-Examination erfülle.[499]

Je nach Hintergrund der Autoren und ihrer Netzwerke diente die Redaktion als Mittler. Dabei schuf das SHP allerdings ein weiteres Forum des Austauschs, was anzeigt, wie wichtig die Exam Boards für Autoren eingeschätzt wurden. Dawson hatte nie für Exam Boards gearbeitet, aber um das SHP in der Praxis zu etablieren, strebte man eine Zusammenarbeit mit den Boards an. Die jeweiligen Chief Examiners und History Officers wurden regelmäßig vom SHP zu Gesprächen eingeladen – jenseits der Konkurrenz der Boards konnte man sich hier über neue Entwicklungen austauschen. Das SHP – und somit auch beteiligte Autoren wie Dawson – waren somit über die Entwicklungen der Exam Boards informiert. Die Praxis endete allerdings mit Einführung der NC.[500]

Während in der Kommunikation zwischen Verlag und Autor sowie in sonstigen Archivunterlagen über Exam Boards bzw. die Frage, inwieweit sie als Orientierungspunkt gelten sollten, diskutiert wurde, spielt dies in den Expertengesprächen eine untergeordnete Rolle. So gab es eine Reihe von Autoren, wie Tessa Hosking, die sich überhaupt nicht an einer Diskussion über Exam Boards mit dem Verlag erinnern konnten. In ihrem Fall hatte der Verlag diese Frage im Vorfeld selbstständig geklärt und warb später auch damit, dass das Buch mit diversen Syllabi kompatibel sei.[501] John Hamer sagte ausdrücklich, dass er nicht für ein ausgewähltes Board geschrieben habe – es sei nicht üblich gewesen, dass man eine Matrix angelegt und die Erfordernisse möglichst vieler Boards zu erfüllen versucht habe. Dies sei erst nach dem Untersuchungszeitraums der Fall gewesen.[502] Culpin erklärte dies v. a. auch damit, dass die Syllabi sehr vage waren – er habe sich zwar einige *Papers* angesehen, aber sie bildeten keine feste Richtschnur.[503]

Ähnlich verhielt sich die Rolle der Redaktion auch in Bezug auf die NC, die um 1990 eingeführt wurden. Die Redaktionen leiteten ihre begrenzten Informationen an ihre Autoren weiter.[504] Während die Konzipierung neuer Serien streng an

499 Graves schildert für den Geografiebereich, für den er von den 1950er bis in die 1980er Jahre geschrieben hat, dass er sich an keinem speziellen Board orientiert habe, obwohl er zumindest zeitweise beim Londoner Board als Examiner arbeitete. Expertengespräche Graves, Roberts. Brief an Rayn, 20.02.1964, MERL MS 1640/3995.

500 Was auch mit der Verschärfung der Konkurrenz durch die NC begründet werden kann. Expertengespräch Dawson.

501 Expertengespräch und Archiv Hosking.

502 Expertengespräch Hamer.

503 Aber auch er war in dieser Zeit schon Examiner, was sicher eine größere Orientierung bot. Expertengespräch Culpin.

504 Wie zuvor beschrieben gab es keine offizielle Konsultation zwischen den *Working Groups* und Verlagen, sodass die Verlage ihren Netzwerken und Beratern vertrauen mussten. Rix, »Schoolbooks«, 176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

den Vorgaben der NC orientiert war, gestaltete sich die praktische Umsetzung aber nicht immer problemlos. Dawson plante seine Serie *Oxford History Study Units* entlang der NC mit fünf »core books« und weiteren zehn »supplementary books« – eines hiervon war *The British Empire*. Allerdings war der Zeitdruck extrem und in diesem Fall gab es verschiedene Probleme, sodass sich die Veröffentlichung erst verzögerte und von Dawson schließlich ganz abgesagt wurde, als Heinemann zuerst ein solches Buch veröffentlichte.[505]

Auch wenn die Wahl der Syllabi für die Auswahl der Wissensinhalte der Schulbücher relevant war, so zeigt die Diskussion doch, dass dies in der Regel den Autoren überlassen wurde, solange ein Markt für die Bücher vorhanden war. Bei einem Thema fiel die Wahl allerdings stärker ins Gewicht, da sich Umfang und Neuauflagen daran koppelten. Für den Geschichtsbereich wurde bis in die 1970er Jahre regelmäßig darüber diskutiert, wie weit man die Geschichtserzählung an die Gegenwart heranziehen sollte bzw. inwieweit Neuauflagen erfolgen mussten, um die letzten Jahre der Zeitgeschichte in das Schulbuch aufzunehmen. Als Derry dies in den 1940er Jahren mit seinem Redakteur diskutierte, führte er zwei Referenzen an: einerseits, dass das Oxford and Cambridge Joint Board Geschichte bis zur Gegenwart ziehen wolle – er setzte für dieses *Board Paper* auf und gab offen zu, dass er über andere Boards keine Informationen habe. Andererseits führte er einen offiziellen Regierungsreport (*Spens Report* von 1938) an, der die Rolle der jüngsten Zeitgeschichte betonte.[506] Das Beispiel veranschaulicht das Zusammenspiel von Autor und Verlag. Während Derry die Referenzen einbezog, die ihm vorlagen, wertete der Verlag weitere Syllabi sowie vorhandene Bücher aus. Er schrieb den Autoren aber nicht die Entscheidung vor, sondern diskutierte mit ihnen.[507]

Derry führte in seiner Argumentation auch andere Schulbücher als Referenz an. Diese dienten in der Diskussion um die jeweils eigenen Werke als wichtige Orientierung. Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur die Redakteure

505 Expertengespräch Dawson; s. *Oxford History Study Units. Expansion, Trade and Industry, Cresswell und Laurence*, OUP, 1993, bei dem das *British Empire Book* schon angekündigt war.

506 *Spens Report* bzw. BoE, *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools*, London: HMSO, 1938, 174, s. auch Vorwort, XXIV.

507 S. v. a. Briefe, 10. 02. 1939, 17. 02. 1939, 28. 03. 1939 zwischen Ready und Derry, inklusive einer Auswertung von fünf Schulbüchern zur Frage der »up-to-dateness«. MERL MS 1640/7113. Eine ähnliche Situation ergab sich bei Derry in den frühen 1960er Jahren. Zunächst kritisierte er den »cult of up-to-dateness« und führte dann seine Meinung über das O&C Joint Board aus. Er wollte sein Buch auf den neuesten Stand bringen und argumentierte, dass sein eigener *History Syllabus* für einen Zweijahreskurs (1714–1914) auch die Zeit bis zur Gegenwart behandle und dass dies nicht untypisch sei. Brief, 29. 01. 1961, 04. 02. 1961, MERL MS 1640/3880.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Konkurrenz kannten, sondern auch Autoren, die meist über ihre Tätigkeit als Lehrkraft in der Lehrerfortbildung oder bei den Boards mit ihnen arbeiteten.[508]

Nur in Ausnahmefällen wurde darüber hinaus externer Rat zu Manuskripten eingeholt, wobei die Redaktion eine Mittlerfunktion zwischen Autoren und externen Experten übernahm – dies fand jeweils im Konsens mit den Autoren statt.[509] Vor allem drei Gründe sprachen dafür, kaum externen Rat einzuholen. Erstens war dies zeitaufwendig und somit im regulären Betrieb unpraktikabel. Zweitens war durch die Rekrutierung der Autoren und das zugrunde gelegte Konzept – in den Augen der Redakteure – sichergestellt, dass man jeweils Experten für ausgewählte Schulbuchprojekte als Autoren beauftragt hatte. Für die Autoren wäre es schwierig zu vermitteln, warum man ihnen einen weiteren Experten zur Seite stellen sollte; für die Redaktion wäre der Aufwand zu groß gewesen. Darüber hinaus gab es von der Redaktion keine koordinierten Unterrichtserprobungen oder keinen eingeholten externen didaktischen Rat; zumal bei der Aufbereitung des Materials unter didaktischen Gesichtspunkten die Redaktionen selbst über ausreichend Erfahrung verfügten – was aus fachwissenschaftlicher Sicht aufgrund der großen Spannbreite von Themen, die abgedeckt wurden, nicht für jeden Fall gesagt werden kann. Drittens bestand die Mehrzahl der Bücher aus historischen oder geografischen Überblicksdarstellungen, für die es schwierig war, »den« Experten als Gutachter zu bestellen. Die Redaktion holte in zwei Fällen Expertenrat ein: für Themenbände, für die ein großer Markt erwartet wurde und die lange aufgelegt werden sollten, also Titel, für die man Experten finden konnte und bei denen der Gewinn einen größeren Aufwand rechtfertigte, und solche, bei denen der Redakteur nach Abgabe des Manuskripts nicht mit dem Text zufrieden war und sich absichern wollte.

Ein Beispiel für den ersten Fall war Masefields *Empire*-Buch, das kurz nach dem Zweiten Weltkrieg als Standardwerk geplant war. Allerdings zeichnete sich bereits ab, dass Wissensbestände durch die Dekolonisierung in Bewegung geraten würden. Der Redakteur verschickte das Manuskript daher an externe Akteure: Einerseits bat er das India House, das Australia House, das South Africa House und das Canada House, Korrektur zu lesen. Andererseits schickte er das Gesamtmanuskript an das Colonial Office (CO), das zuvor Kritik an bestehenden

508 Buchlieferungen der Verlage an die Autoren – wie in der Bundesrepublik Deutschland – können nicht nachgewiesen werden. In den Archivunterlagen wird verschiedentlich mit Konkurrenzwerken argumentiert; auch in den Expertengesprächen scheint durch, dass die Autoren andere Werke kannten.

509 Einige Autoren haben in den Expertengesprächen explizit darauf hingewiesen, dass sie an externer Kritik interessiert gewesen wären. Harrison verfolgte z. B. für die Serie *Questioning History* einen innovativen didaktischen Ansatz und hätte sich über fachwissenschaftliches Feedback gefreut. Expertengespräch Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Büchern geäußert hatte.[510] Die Kritik beschränkte sich einerseits auf einzelne Details, so schrieb das CO, dass man statt »negro« besser »Negro« schreiben sollte (um die Gefühle der »natives« nicht zu verletzten), dass man Wörter wie »helped« und »murder« vermeiden solle oder dass der Begriff »backward« mehrdeutig sei (»a bit ambiguous«).[511] Andererseits wurden grundsätzliche Punkte aufgeworfen, die schwieriger umzusetzen waren – der Redakteur betonte, dass es keine Verpflichtung zur Umsetzung gebe, bzw. hatten die jeweiligen Experten dies bereits eingegrenzt. So betonte das CO, dass es sich um eine persönliche Kritik eines Mitarbeiters handele und nur die Territorien betreffe, für die das CO verantwortlich sei – es spiegele keinesfalls die offizielle Meinung des Ministeriums wider.[512] Der Verlag sandte das Feedback des CO mit den Worten an die Autorin, dass es wohl viel Zeit und Mühe koste, das Feedback einzuarbeiten. Sie sollte dies so weit wie möglich aufnehmen.[513] Das Feedback des South Africa House wurde ebenfalls als schwierig und aufwendig angesehen, aber hier ergänzte der Verlag, dass man sich auch in *African High Schools* Verkäufe erhoffe, sodass dies auch als relevant angesehen wurde. Masefield folgte dem Feedback so weit wie möglich, ohne das Manuskript stark zu verändern, und diese Kompromisslösungen wurden vom Verlag unterstützt. Ähnlich wurde über den gesamten Untersuchungszeitraum vorgegangen – wenn auch kein anderes so umfangreiches Beispiel in den Unterlagen zu finden ist: Gegen Ende des Zeitraums bildete Roberts Südafrika-Band ein weiteres Beispiel. Die Redakteurin, Jones, schickte das Manuskript an einen Fachwissenschaftler und übergab Roberts das Feedback mit der Aufforderung, es so gut wie möglich einzuarbeiten – es bestand keine Verpflichtung, alle Kritikpunkte abzuarbeiten, was auch nicht möglich gewesen wäre, da teilweise grundsätzliche Aspekte kritisiert wurden.[514]

Ähnlich wären auch systematische – vom Verlag koordinierte – Unterrichtserprobungen zu zeit- und kostenaufwendig bzw. gegen den Expertenstatus der Autoren gerichtet gewesen. Während die Archivmaterialien hierauf nicht eingehen, zeigt die Entwicklung ab den 1960er Jahren, dass zunehmend Autoren aus der Unterrichtspraxis als Autoren angeworben wurden. Hier erübrigte sich aus der Sicht des Verlags eine Unterrichtserprobung, da die jeweiligen Autoren als Experten für diesen Bereich eingestellt wurden – selbst bei Fachwissenschaftlern

510 Dies wird im Teil über die gesellschaftliche Diskussion des Afrikawissens ausgeführt. Zu den Anfragen und dem Feedback MERL MS 1640/3505, MERL MS 1640/3506, MERL MS 1640/3776.

511 S. verschiedene Briefe, u. a. Brief, 14.02.1946, MERL MS 1640/3506.

512 Brief, 13.08.1946, MERL MS 1640.

513 Brief, 08.08.1946, MERL MS 1640/7361.

514 Auch in diesem Fall wurde externes Feedbacks nicht gegen den Willen des Autors eingeholt. Jones sagte, dass nur selten Expertenfeedback eingeholt wurde und sie dies bei der Serie *Then and There* gar nicht tat. Zur Kritik an Roberts s. Expertengespräche Jones, Roberts.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

spielte dieser Punkt keine Rolle, nachdem das Projekt einmal in der Konzeptionierungsphase in das Sortiment des Verlags aufgenommen wurde. Wie schon in der Konzeptionierungsphase gab es auch während der Projektdurchführung bzw. v. a. nach der Publikation weitere Diskussionen darüber, wie das jeweilige Buch im Unterricht aufgenommen wurde. Die Veröffentlichung von Rezensionen war in vielen Fällen ein Anlass für Redakteur und Autor, sich erneut auszutauschen.[515]

Schreibprozess: Für verschiedene Schulbuchautoren gab es innerhalb des Untersuchungszeitraums kaum technische Veränderungen. Die Archivmaterialien der ersten untersuchten Schulbuchprojekte zeigen, dass die Autoren die Manuskripte maschinengeschrieben abgaben und der Verlag diese dann setzte. Für einige Autoren war diese Praktik durchgängig die einzig denkbare Art, Schulbücher herzustellen. So schildert Ray, dass er bis zu seinen Schulbüchern Ende der 1980er Jahre das Manuskript beim Verlag einreichte und dieser daraus ein Schulbuch fertigte.[516] Daneben kann die Zeit um 1990 als Umbruch gesehen werden – wobei sich der Computer flächendeckend erst nach dem Ende des Untersuchungszeitraums auswirkte. So schildert Dawson, dass *The Wars of the Roses* 1990 sein erstes Schulbuch war, das er auf dem Computer geschrieben habe.[517]

Gerade da es bis zur Einführung der NC eine Vielzahl von Einzelproduktionen gab, ist davon auszugehen, dass umfangreiche Design-Fragen meist dem Verlag überlassen wurden. So lieferte Hamer sein Manuskript für die Serie *History in the Making* maschinengeschrieben an den Verlag, wobei er auch schon Grafiken als Skizzen vermerkte, was zeigt, dass die Text-Bild-Beziehung mitgedacht wurde. Ähnlich verfuhr der Verlag bei *History in Depth*, wofür u. a. Hosking 1984 ihr Manuskript lieferte – da Bilder eine wichtige Rolle in der Serie spielten, bot sich hier die Möglichkeit, dass die Autorin noch eingriff.[518]

Die Frage der Technik war immer eng mit den Abbildungen verknüpft. Während in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums Illustrationen noch relevant waren, wurden später – aufgrund der technischen Entwicklung und didaktischen Veränderungen – Fotografien wichtiger. In den Praktiken der Schulbuchproduktion müssen Illustratoren anders eingeordnet werden als reguläre Bildlieferanten – sie können eher als eine Art Co-Autor gesehen werden. Dies lässt sich am Beispiel von Peter und Mary Speeds *Oxford Junior History*

515 Es gab ein Rezensionswesen in England – allerdings muss gesagt werden, dass dies in der Mehrzahl der Fälle keine weiteren Diskussionen nach sich zog. S. Archiv Hosking oder Sauvains Rezension von Heaters 1982er *Our World this Century* in TES, PB/ED 12416/1656.

516 Die gesamte Frage der Bild-Text-Anordnung war somit nicht Aufgabe des Autors. Expertengespräch Ray.

517 Expertengespräch Dawson.

518 Archiv Hosking, Hamer.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Course Book veranschaulichen. Im didaktischen Konzept wurde eine Kombination aus Verfassertext und Illustrationen festgelegt. Die inhaltliche Planung und Ausrichtung wurden zwischen den Speeds und dem Verlag geklärt. Während Fotografien ausgewählt oder verworfen werden konnten, kostete das Anfertigen der Illustrationen Zeit und Geld bzw. ermöglichte auch mehrere Überarbeitungsschritte, um die Aussage des Verfassertexts – in den Augen der Autoren – angemessen zu stützen. Zum einen wurde daher vom Art Editor für die Illustratoren festlegt, worauf bei den Illustrationen zu achten sei. Zusätzlich fertigten die Autoren Skizzen über die Seitenaufteilung an.[519] Bei der Arbeit an den entsprechenden Bänden zeigte sich, dass die Illustratoren mehr als nur ausführende Bildeditoren waren, sondern ein hohes Maß an Interpretation einbringen konnten. Die Kommunikation in Form von Aufgabenstellung und Rückfragen lief dabei in der Regel zwischen Autor und Illustrator, während Ersterer sich parallel mit dem Redakteur über die Illustrationen austauschte – dies war einerseits wegen seines Feedbacks gewünscht, hatte aber auch praktische Gründe, da mehrmalige Überarbeitungen der Skizzen zusätzlich Zeit und Geld kosteten.[520] In diesen Fällen fand die Aushandlung von Schulbuchwissen zwischen Redakteur, Autor und Illustrator statt und nicht »nur« wie meist üblich zwischen Autor und Redakteur.

Für die Auswahl von Abbildungen, wie Fotografien, gab es verschiedene Vorgehensweisen. Die Redaktion war weitgehend für formale Fragen und das Einholen der Rechte verantwortlich. So fragte Peter Helm für sein Schulbuch der 1960er nach, ob eher Fotografien oder Zeichnungen gewünscht seien, oder inwieweit auf Abbildungen von Vorgängerbüchern zurückgegriffen werden könne.[521] Es wurden hier keine Grundsatzdiskussionen über die Bilder geführt und die explizite Auswahl lag – im vorgegebenen Rahmen – bei den Autoren. Die gebräuchlichste Praktik der Bildauswahl war, dass die Autoren im Rahmen ihrer Recherche eine Liste mit Abbildungen aufstellten und die Redaktion diese Bilder in der entsprechenden Druckqualität sowie die Druckgenehmigung besorgte. Hosking, die das Thema ihrer Abschlussarbeit in ein Schulbuch überführte, hatte bereits alle relevanten Bilder vorliegen und der Verlag musste sich nur um die Rechte kümmern.[522] In einer zweiten Praktik definierte der Autor ein bestimmtes Motiv und der Verlag besorgte Beispiele. So fragte der Verlag für Masefield 1958 beim Central Office of Information nach einem Foto der Commonwealth Prime Minister Conference an. Für Afrikawissen war in diesem Zeitraum außerdem üblich, bei Vertretungen verschiedener Länder oder Kolonien in London nach

519 Beispiel: Andrew Lawson, Art Editor, *Notes for Artists*, October 1978, PB/ED 12763/1698.
520 PD/ED 15469/2051.
521 Brief, 04.01.1964, 24.02.1964, MERL MS 1640/3963.
522 Expertengespräch Hosking.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

solchen Bildmaterialien zu fragen. So finden sich in den Produktionsunterlagen von Masefield Anfragen an das India House, den UK Information Service Australia oder den High Commissioner for India. Daneben wurden auch explizit Interessenvertretungen angefragt.[523] An keiner Stelle wurden Bedenken geäußert, dass diese Akteure mit eindeutigen Eigeninteressen für Lehrmaterialien angesprochen wurden, eher verdeutlicht es das Bestreben, gutes Material von »Experten« für bestimmte Länder, Wirtschaftszweige oder das *Empire* allgemein gezielt anzusprechen. In der dritten Praktik lieferte der Verlag – meist ein Bildredakteur – den Autoren eine Vorauswahl an Abbildungen, die dann besprochen wurde.[524] Ray beschrieb – für verschiedene Verlage –, dass er eine Bildersendung erhielt und diese dann in der Regel sehr schnell durchgehen musste, ausgewählte Bilder dem Verlag mitteilte und diese dann aufgenommen wurden. Ähnliches schilderten andere Autoren.[525] Während die Zeit bei der Auswahl und der Verfügbarkeit durchaus eine Rolle spielte, waren finanzielle Aspekte nicht ausschlaggebend. Sowohl laut Archivmaterialien als auch nach den Expertengesprächen wurden keine Bilder vom Verlag abgelehnt, weil die Kosten zu hoch gewesen wären.[526]

Obwohl es einen starken Konkurrenzdruck auf dem Schulbuchmarkt gab, wurden technische Innovationen erst verzögert in die Schulbuchproduktion aufgenommen. Besonders deutlich wird dies beim Farbdruck und im Vergleich mit anderen Ländern. Während in der Bundesrepublik in den 1960er Jahren die Mehrzahl der Verlage auf Mehrfarbendruck umstellte, beschränkten sich englische Verlage teilweise bis in die frühen 1990er Jahre auf Schwarz-Weiß-Druck.

Die Frage, inwieweit Autoren darin beschränkt wurden, eigene Schwerpunkte in ihren Schulbüchern zu setzen – wie sie auch für den Abschnitt zur Bundesrepublik Deutschland gestellt wurde –, ist für England noch wesentlich offener zu beantworten, da der Schulbuchmarkt generell breiter aufgestellt war. Es gab weder starke Beschränkungen (wie Lehrpläne oder Zulassungsverfahren) noch starken Druck durch die Redakteure. Vielmehr bot der offene Schulbuchmarkt

523 Sugar Association, Cocoa Association, Empire Information Service, Royal Empire Society. Außerdem fragt der Verlag beim UK Information Service Australia, der Photographic Library Central Office of Information, dem Film House, Imperial Institute, GM Industrial ltd. etc. an; je 1958, MERL MS 1640/3505, 1640/3506, 1640/3776. Für Rayns Geografiebuch in den 1950er Jahren wurde u. a. beim Canada House, um 1960 bei der South African Tours Cooperation, beim Nigeria House und beim Rhodesia House angefragt; für andere Regionen wurde bei der Botschaft von Venezuela oder der USA angefragt, MERL MS 1640/3783, 1640/3845, 1640/3846.

524 Jones bestätigte dies für Longman. Expertengespräch Jones.

525 Harrison bezeichnete die Bildlieferung vom Verlag als »remarkable source«. S. Expertengespräche Harrison, Ray, Graves.

526 Eine Ausnahme gab es bei einem Geografiebuch von Graves; das Coverbild der Erstauflage hatte bei der Neuauflage einen erhöhten Preis, sodass das Bild gestrichen wurde. Dieses Vorgehen stieß beim Autor auf Verständnis. Expertengespräch Graves.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

eine besonders große Freiheit für Autoren, die lediglich durch die Frage begrenzt wurde, ob sich die Bücher verkaufen würden. Themenbände boten eine besondere Möglichkeit, eigene Interessen zu verfolgen. Daher sei auch für England an dieser Stelle nur knapp darauf verwiesen, dass sich einige Autoren neben der Funktion als Lehrkraft oder Fachwissenschaftler auch didaktisch deutlich positionierten – v. a. Autoren, die der *New History* anhingen, seien hier erwähnt. Daneben standen auch die Autoren, die sich gesellschaftspolitisch deutlich äußerten; sei es im Feld der Kolonialgeschichte (Killingray, Davidson etc.), Entwicklungspolitik (Harrison, Lui etc.), *World History* (allgemein *Harrap World Series*) oder zum *International Understanding* (Heater etc.). Dabei standen Autoren – jenseits der Bücher oder Serien, die direkt auf Interessenvertretungen hinwiesen – nicht zwangsläufig im Auftrag der jeweiligen Interessenvertretungen. Graves, der bei der UNESCO engagiert war, oder Hosking, die zeitweise beim Institute of Race Relations arbeitete, sagten, dass ihre Schulbücher kein Produkt ihres Engagements gewesen seien. Aber zumindest muss bei einer Schulbuchanalyse nach unterschwelligen Haltungen gegenüber diesen Themenfeldern gefragt bzw. berücksichtigt werden, dass viele dieser Interessenvertretungen auch als Informationslieferanten dienten.[527]

Diskussionsforen und Überarbeitungsphase: Die Koordinationstätigkeit nach innen war von den jeweiligen Persönlichkeiten und der Art der Projekte abhängig. Sie fand unter der Prämisse statt, dass die ausgewählten Autoren die Experten für das jeweilige Schulbuchprojekt seien, es also nicht um das Aufoktroyieren von Entscheidungen ging, sondern maßgeblich um Hilfestellungen für Autoren und die Absicherung, dass das Projekt fertiggestellt werde. Das heißt einerseits, dass die Redaktionen über Entwicklungen in den Feldern der Politik, des Markts, der Fachwissenschaft und Fachdidaktik informiert waren und Informationen an ihre Autoren weiterleiteten, von denen sie dachten, dass sie notwendig seien. Andererseits bedeutete dies, dass die Redaktion ihre Arbeit auf praktische Aspekte der Schulbuchschreibung beschränkte: Sie sorgte für die Umsetzung der zuvor festgelegten Deadline, übernahm ein formales Lektorat und koordinierte den Druck und Vertrieb – der Autor blieb Experte für die konkreten Wissensbestände.

Die Redaktion hatte verschiedene Wege, diese Koordinationstätigkeit durchzuführen: Für die Planungsphase wurden schon verschiedene Basisdokumente erwähnt, also schriftlich fixierte Punkte, die die Zielgruppe, Deadlines und Aufgabenverteilung in einem Team festlegten. Je mehr Autoren an einem Projekt mitarbeiteten und je stärker sich die Schulbücher ausdifferenzierten, desto wichtiger wurde die Koordinationstätigkeit der Redakteure. In der Mehrzahl der Buchproduktionen reichte den Redaktionen und Herausgebern ein knappes

527 Expertengespräche Graves, Hosking.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Konzept, um die direkte Kommunikation zu entlasten und dafür zu sorgen, dass alle Akteure auf demselben Wissensstand waren.

Während für die Mehrzahl der Absprachen Briefe als ausreichend angesehen wurden, fanden teilweise auch Arbeitstreffen statt. Auch hier unterschieden sich Einzel- von Teamprojekten. Bei der Mehrzahl der untersuchten Projekte fand bei Einzelautoren höchstens noch ein Treffen zur Manuskriptbesprechung statt; in vielen Fällen wurde dies durch schriftliches Feedback ersetzt, um Zeit und Kosten zu sparen. So fand in vielen Fällen nur in der Konzeptionierungsphase ein Treffen statt und dann später zur Besprechung des Manuskripts.[528] Anders war dies bei Teamprojekten, wo eine engere Koordinierung als notwendig angesehen wurde.

Es gab die Variante, dass zwei (ggf. gleichberechtigte) Autoren zusammen an einem Projekt arbeiteten: Ein kooperatives Arbeiten, d. h. ein gemeinsames Arbeiten an einem Text, war in keinem der hier untersuchten Schulbuchprojekte üblich. Die Kapitel wurden in der Regel frühzeitig aufgeteilt und jeder Autor verfasste seine Abschnitte: Masefield und Magraw Ende der 1930er Jahre,[529] Derry und Jarmann von den 1950ernbis in die 1980er Jahre[530] oder Hagerty und Ray bzw. zwischen Graves und White im Feld der Geografie in den 1980er Jahren.[531] In all diesen Fällen handelte es sich um gleichberechtigte Autoren und der Verlag musste jeweils beide koordinieren, wobei inhaltliche Absprachen jeweils unter den Autoren getroffen wurden. Andere Projekte, bei denen zwei Autoren auf dem Cover abgedruckt standen, waren im Bereich der Koordination anders gelagert. So gab es Publikationen, die von Ehepartnern geschrieben wurden.[532] Neben den schon erwähnten Besprechungen zwischen Redaktion und Autoren

528 So im Fall von Rayn, der sein Manuskript am 08.09.1958 in einem persönlichen Gespräch durchsprach. Frühe Treffen sagte er aufgrund von Zeitproblemen ab, MERL MS 1640/4389. In einem anderen Fall schickte Derry 1945 sein Manuskript mit Korrekturen an den Verlag, der ein positives Feedback gab und dann einen Termin für eine persönliche Besprechung anberaumte, Brief, 17.10.1945, MERL MS 1640/7113.

529 Zu dieser Kommunikation, MERL MS 1640/6535.

530 Entfernungen und Zeit spielten hier durchaus eine Rolle: Im Fall von Derry, der mit Jarman Anfang der 1960er Jahre eine Neuauflage plante, wurde dies noch gesteigert, da dieser ein Jahr in die USA gegangen war. Die Kommunikation vollzog sich daher meist über seinen Coautor. Brief, 03.11.1961, MERL MS 1640/3898.

531 Hierbei handelte es sich um ein Projekt, bei dem beide Autoren an einer Institution arbeiteten.

532 John Ray hatte auf diese Weise seine erste Frau Mary mit auf das Cover gebracht, obwohl sie nicht aktiv am Text mitgeschrieben hatte. Anders bei Harrisons zweiter Serie, *Questions in History*, bei der seine Frau Hillary, ebenfalls Lehrerin, v. a. für »accessibility« zuständig war. In diesen Fällen lief die Kommunikation weitgehend über eine Person. Bei Peter und Mary Speed handelte es sich ebenso um gemeinsames Arbeiten und beide standen im Kontakt mit dem Verlag. Expertengespräche Ray, Harrison.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

fanden in diesen Projekten zwar regelmäßige Sitzungen und Absprachen statt, diese wurden in der Regel allerdings informell gestaltet.

In einer anderen Variante wurden größere Autorenteams gebildet, was auch mit einem erhöhten Koordinationsbedarf einherging. Als frühes Beispiel kann Hicks' Geografieserie aus den frühen 1950er Jahren als Beispiel für ein Gemeinschaftsprojekt herangezogen werden: Die Konzipierung der Serie und die anschließende Rekrutierung der Autoren geschahen zwischen Verlag und Hicks. Im Verhältnis zu vorherigen Werken war dieses Projekt in der didaktischen Aufarbeitung wesentlich komplexer, d. h. es waren mehr Absprachen notwendig. Die Bände wurden aber jeweils von Einzelautoren geschrieben, was den Koordinationsaufwand während des Schreibprozesses wiederum reduzierte. Der Redakteur versandte das Konzept an alle Autoren und berief anschließend ein Treffen ein – das Konzept sollte gemeinsam diskutiert werden, um die Einheitlichkeit zu gewährleisten. Ein Vertreter des Verlags nahm hieran nicht teil – es wurde als Aufgabe von Hicks definiert. Ein Autor, Sherriff, konnte nicht teilnehmen und schickte seine Kommentare zum vorliegenden Grundsatzpapier nur schriftlich. Generell galt für dieses Projekt wie für viele andere, dass die Fäden beim Herausgeber zusammenliefen. Es fanden darüber hinaus weitere persönliche Gespräche, aber keine Arbeitstreffen des gesamten Teams statt.[533]

Diese Gewährung weiter Freiräume lag auch daran, dass die Redaktion nicht – wie in der Bundesrepublik Deutschland – stark auf die Einheitlichkeit von Serien achten musste. Einheitlichkeit wurde in der Regel über einen Autor/Herausgeber gewährleistet und die Serien endeten mit seinem Ausscheiden. Markenbildungen verschiedener Schulbuchserien fanden lange Zeit nicht statt.

Eine Ausnahme stellte dagegen in den 1980er Jahren die Serie *History in the Making* bzw. die darum konzipierte Serie *History in Depth* dar. Hier hatte die Redaktion eine stärkere Rolle, um die Einheit der verschiedenen Hefte und Bücher zu gewährleisten. Der Autorenkreis, der sich an ein vorgegebenes Konzept halten musste, war zu groß, als dass dies basierend auf einfachen mündlichen Absprachen durchgeführt werden konnte. Der Verlag nutzte daher v. a. zwei Mittel zur Koordination: Einerseits wurde mit den Herausgebern ein *Guide for Potential Autors* erarbeitet.[534] Hiermit verfügten alle Autoren über Basisinformationen zur Serie, zum Konzept, zur Rolle von »Skills, Content und Illustrations« und v. a. zum Zeitplan. Darüber hinaus führte Macmillan in den 1970er Jahren ein weiteres Dokument für die technische Bearbeitung des Manuskripts ein – hier schlagen sich der technische Fortschritt und der Wunsch des Verlags, einheitliche Manuskripte zu erhalten, nieder.[535] Andererseits führte der Verlag zu

533 Briefe in PD/ED 12259OP1635.
534 *Guide for Potential Authors: Macmillan Secondary History Series,* Archiv Harrison, Hosking.
535 S. *Preparing your Typescript for the Publisher*, 1978, Archiv Hosking.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Beginn der Serie einen Autorenworkshop durch. Dem didaktischen Interesse folgend, v. a. verständlich und ansprechend zu schreiben, wurde ein Belletristikautor eingeladen – kein Fachdidaktiker oder Praktiker, die im Team generell vorhanden waren, und auch kein Fachwissenschaftler für bestimmte Themenfelder.[536] Die Autorentreffen fanden allerdings nur in der Konzeptionierungsphase statt und dienten nicht der Besprechung der Manuskripte – diese Art der Kommunikation wurde zwischen Herausgeber/Redaktion und Autor, weitgehend per Brief, geführt. Der Verlag sicherte sich mit solchen Aktivitäten einen wesentlich größeren Einfluss und entlastete die Herausgeber. Hierzu passt auch die Aussage von Autoren der Serie, dass der Verlagslektor Michael Juce sehr aktiv in der Planung und Durchführung der Serie war. Der Herausgeber John Jones sollte sicherstellen, dass alle Autoren auch wirklich schrieben.[537] Die zurückhaltende Rolle von Jones beim Schreibprozess und bei der Überarbeitung war nicht üblich. So schildert Dawson, der den Prozess unter Jones kannte, dass er seine Herausgeberschaft anders verstand. Er gab eine der ersten Serien für die neuen NC heraus und beschäftigte sich mit den Details der Produktion, arbeitete eng mit den Autoren zusammen und griff in ihre Texte ein.[538]

Eine weitere Abstufung in Bezug auf die Koordinationstätigkeit der Verlagsredaktion bestand bei Projekten, die in Kooperation mit Institutionen durchgeführt wurden bzw. bei denen man auch von einer Auslagerung von Verlagstätigkeiten sprechen kann: Beim *Harrap World History Programme* (in den 1970er Jahren) bestimmte SOAS angesichts der dort konzentrierten fachlichen und didaktischen Kompetenz die Ausrichtung sowie die Rekrutierung der Autoren und führte die Redaktion durch. Die Herausgeber konzipierten und redigierten die Hefte, um sie anschließend an den Verlag zu geben, der für ein formales Korrekturlesen verantwortlich war.[539]

Auf didaktischem Gebiet kann das *School Council Project* angeführt werden. Mit seinem Anspruch, den Schulunterricht zu verändern, diente das Projekt nicht nur als Forum des Austauschs und zur Diskussion neuer Syllabi, sondern pro-

536 Es sollte sich um eine »Session on style and technique given by Aidan Chambers, a well known authority on children's fiction and reading patterns«, handeln. Farrant an Harrison, 14.06.1982, Archiv Harrison.

537 Hamer, der einen der Bände der Serie schrieb, schildert, dass Juce sehr »hands on« gewesen sei und eine aktive Rolle gespielt habe, während Jones sich zurückhielt und als »over all editor« agierte. Obwohl es ein Teamprojekt mit mehreren Autoren war, beschrieb er die Produktion doch als »very anarchical process«. Expertengespräch Hamer. Ähnlich bei Harrison. Expertengespräche Hamer, Harrison.

538 Er schildert Jones als ziemlich »hands off« und hatte mit Dickinson, dem zweiten Herausgeber, gar keinen Kontakt. Zu seiner Herausgeberschaft sagte er, dass es »a very dictorial process« gewesen sei. Expertengespräch Dawson.

539 Archivunterlagen über dieses Schulbuchprojekt haben sich nicht erhalten. Expertengespräch Killingray.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

duzierte auch eigene Unterrichtsmaterialien in Kooperation mit Verlagen. So erschien Anfang der 1980er Jahre die Serie *Studies in Evidence*, die vom Second Director des SHP konzipiert wurde. Die Koordination des Projekts lag damit auch maßgeblich beim SHP und der Verlag und sein Lektor hatten nur eine marginale Rolle. Ein anderes Vorgehen war für das Projekt auch nicht möglich: Die Priorität war erstmals, eine Serie mit ihren didaktischen Vorstellungen zu publizieren. Für den Verlag schien der Absatz der Serie somit auch ausreichend gesichert zu sein, sodass er wenig auf die Passgenauigkeit mit den üblichen Syllabi achtete.[540] Diese Dominanz des SHP änderte sich auch nicht, als der Herausgeber aus dem Projekt ausscheiden musste und Dawson, später Publishing Director des SHP, die Serie abschloss.[541] Ein ähnliches Vorgehen kann vermutet werden, wenn Schulbücher mit anderen Institutionen in offiziellen Kooperationen produziert wurden. Auch als das VCOAD bzw. Save the Children Bücher plante, wurden diese im Publikationsteam des VCOAD diskutiert, wo auch die inhaltliche Ausrichtung bestimmt wurde. Dem Verlag blieb nur eine Randrolle.

In allen Fällen übernahm die Redaktion eine formelle Begutachtung (Rechtschreibung, Grammatik, Leselevel).[542] Hier sah der Verlag seine Kompetenz. Eine umfangreiche inhaltliche Prüfung der Schulbuchinhalte kann für keines der hier behandelten Schulbuchprojekte nachgewiesen werden. Das ist durch zwei Gründe zu erklären: Einerseits wurden die Autoren in der Planungsphase sorgfältig ausgewählt, sodass ihnen die fachliche Qualifikation zugesprochen wurde – die fachwissenschaftliche Qualifikation lag nicht in den Händen der Redaktion, die sich auf einen Überblick beschränkte. Die Redakteure merkten zwar Punkte an, die bei der Durchsicht des Manuskripts auffielen, aber eine umfassende Prüfung war andererseits auch aufgrund der Kommunikation nicht möglich: Das Manuskript wurde maschinengeschrieben eingereicht und der Verlag kommentierte meist per Brief wichtige Aspekte – diese Form schränkte die Art der Kritik ein. Eine direkte Kommentierung des Manuskripts hätte eine Duplizierung vorausgesetzt.

Eine umfangreiche Diskussion über grundsätzliche Wissensbestände der Schulbücher für ein gesamtes Schulbuchmanuskript von zwei- bis dreihundert Seiten war auf diese Weise sehr schwierig; ebenso war es kompliziert, diese Punkte in einem weiteren Treffen zu besprechen. Die Redakteurin Jones beschrieb für ihre Schulbuchprojekte, dass in der Regel eine Überarbeitungsstufe

540 Expertengespräch Dawson.

541 Zu seiner Beteiligung s. Expertengespräch Dawson.

542 Dies kann sowohl aus den Archivunterlagen als auch aus den einzelnen Expertengesprächen gefolgert werden. Einige Autoren lobten die Verlage für das ausführliche Lektorat, Expertengespräche Roberts, Ray, Graves.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ausreichte[543] – eine Feststellung, die für die Mehrzahl der hier behandelten Projekte getroffen werden kann, alles darüber hinaus wäre nach arbeitsökonomischen Gesichtspunkten ineffizient gewesen. Eine Steuerung der Wissensproduktion war somit vonseiten der Redaktion aufgrund sorgfältiger Auswahl der Autoren und ihrer fachlichen Expertise nicht notwendig und aufgrund der Kommunikationswege arbeitsökonomisch von beiden Seiten nicht erstrebenswert.

Die Frage einer Einmischung der Redakteure war nach Aktenlage und Expertengesprächen nicht Thema während des eigentlichen Schreibprozesses. Das liegt auch daran, dass Schulbuchautoren teilweise die Expertise, wie Schulbücher gemacht werden, dem Verlag zusprachen oder dass sie sich prinzipiell in einer schlechteren Verhandlungsposition fühlten. Ray war beim Erstellen der Konzepte sehr bestimmend und bot sie mehreren Verlagen an.[544] Hinter solchem Vorgehen standen verschiedene Gründe: Erstens spielte Zeit eine entscheidende Rolle. Die Autoren arbeiteten hauptberuflich und übten darüber hinaus weitere Tätigkeiten aus. Zweitens wussten gerade Schulbuchautoren nicht ausreichend über den Produktionsprozess, um bestimmte Aspekte anzusprechen. Hinzu kam auch, dass gerade Erstautoren dankbar über die Aufnahme ins Verlagsprogramm und so zu starken Zugeständnissen bereit waren. Als Hopkins sich nach der Erstauflage ihres Buchs *Black Britons* über die Qualität einiger Schwarz-Weiß-Bildern beschwerte, stimmte die Redakteurin ihr zwar zu, erhöhte beim Reprint die Qualität aber nicht.[545]

In einzelnen Fällen äußerte sich der Verlag offen zu den eingereichten Manuskripten und erbat Änderungen. 1948 schickte der Verlag Derry seine Anmerkungen zu seinem und Jarmans Buchmanuskript. Hier schrieb der Redakteur, dass er Bedenken habe. Er zitierte den entsprechenden Absatz über den »outbreak of the 1914–1918 war« und folgerte

> I feel very strongly that this passage calls for some modifications in order to avoid the suggestion that, for instance, our own Government had »lost its reason«. I think also – although you and Jarman may not have so intended – this passage, as it stands, may be construed as casting a slur upon the memory of many noble minded young fellows who enlisted on moral grounds (incidentally, you may note that »the masses« is repeated in a short space). I realise that you and Jarman together have considered all of the sug-

543 Expertengespräch Jones.

544 Ray sagte, dass die Verlage i. d. R. seine Vorschläge akzeptierten, da er aus der Unterrichtspraxis kam und Erfahrung als Autor und Examiner hatte – der Verlag habe seine Expertise anerkannt. Für die Umsetzung gestand Ray aber dem Verlag die dominante Rolle zu. Expertengespräch Ray.

545 Hosking kommentierte dies dahingehend deutlich, dass Gestaltung und Druckqualität Angelegenheit des Verlags seien. Expertengespräch Hosking.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> gestions which we made; but in my views, as a publisher, this particular passage, if unchanged, may have a detrimental effect upon the success of the book.[546]

Der Verlag machte seine Bedenken – sowohl betreffend die Geschichte der eigenen Nation als auch bezüglich des späteren Absatzes – somit deutlich; er diktierte den beiden Autoren aber keine Änderungen. Aufgrund zeitlichen Drucks und der Entfernung zwischen den Akteuren telefonierte Derry zwei Tage später lediglich mit dem Redakteur und teilte ihm den geänderten Absatz mit.

> Nationalism proved stronger by far than internationalism; the workers of the world, when war came, fought not for the figment of class solidarity but each one for his own country. The spirit of European unity with its long tradition was forgotten: the solid commercial advantages of peaceful world trade went unheeded; the ~~promising and~~ practical internationalism of organisations like the Postal Union was shown to be insufficient. ~~Governments had lost their reason, and the masses confused in the anarchy of the European unity dissolving before their eyes, clung to what they never had understood, each to his own nation.~~ Inspired by the fervour of patriotism, the masses went on the slaughter.[547]

Ohne inhaltliche Debatte wurden die umstrittenen Sätze ersatzlos gestrichen.

In vielen anderen Fällen blieben die Diskussionen zwischen Redakteur und Autor zu Veränderungen in den Texten noch dahinter zurück und können weit weniger als autoritärer Verlagseingriff gewertet werden. Als Robson mit OUP über eine neue Auflage seiner Geschichte des 20. Jahrhunderts diskutierte, schickte er u. a. auch einen aktuellen schottischen Syllabus; das Buch war für den englischen Markt konzipiert, aber der Autor versuchte, Beispiele der schottischen Geschichte einzubauen, um so den Absatz zu erhöhen. Interessanter ist in dieser Diskussion ein zweiter Punkt: Robson war überrascht über die hohen Verkaufszahlen in Irland und schrieb: »[…] financial self-interest may well modify my opinions about the Irish question!«. Es war nicht der Fall, dass der Verlag gegen die Autoren weitere Kapitel durchsetzte, vielmehr bot er dem Autor Hintergrundinformationen, mithilfe derer dieser – durchaus auch im Interesse des Verlags – eine Schwerpunktverlagerung vornahm.[548]

Daneben wurden Redakteure aktiv nach Rat gefragt: Während des Schreibprozesses wandte sich Masefield an ihren Redakteur, da ihr Text zu umfangreich

546 Verlag an Derry, 10.11.1948, MERL MS 1640/7113.

547 Aktennotiz nach Telefonat, 12.11.1948, MERL MS 1640/7113.

548 Briefe in PB/ED 12423/1657, Zitat in Robson an OUP, 25.01.1981. In der Akte befindet sich auch ein Werbetext, in dem mit einer neuen Sektion über Nordirland geworben wird. Ray wurde einmal aufgefordert, einen Text über Irland leicht abzuwandeln. Er schildert allerdings, dass es sich nur um eine Kleinigkeit handelte und es nicht gegen seine Überzeugung sprach, und betont: »I've done what I wanted to and what I believed to be right and true. It's an Englishmen independence.« Expertengespräch Ray.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wurde.[549] Daneben – und das ist eine Besonderheit dieses Themenfelds – war das *Empire* während der verschiedenen Auflagen in einem ständigen Umbruch: Masefield und der Redakteur arbeiteten während der jeweiligen Schreib- und Überarbeitungsphasen an Fragen, wann welches Land unabhängig geworden sei, wie die korrekten Namen der neuen Staaten lauteten und welche Beziehung sie zum *Commonwealth* bzw. Dominion hatten.[550] Hieran entspann sich eine Diskussion zwischen Redakteur und Autorin über verschiedene Aspekte, wobei die Rollenaufteilung prinzipiell erhalten blieb: Der Redakteur war maßgeblich für Fragen des Markts und der Schulen verantwortlich, während Masefield die grundsätzliche Deutungshoheit über koloniale Fragen hatte – Detailfragen nach Namen oder Daten wurden gemeinsam recherchiert.[551]

2.2.3 Begutachtung

In der Bundesrepublik Deutschland gab es im Rahmen der Schulbuchzulassung ein externes – also durch nicht im Verlag beschäftige Personen – verpflichtendes Begutachtungsverfahren. In England war dies nicht der Fall. Jenseits der im vorherigen Abschnitt besprochenen Begutachtungen, die von Autoren oder Redakteuren angeregt wurden, gab es keine externe Kontrollinstanz. Dieses – aus Sicht des Vergleichsfalls – Fehlen eines relevanten Elements der Schulbuchproduktion wirkte sich auf den gesamten Prozess aus. Einerseits wurden mögliche Kritiken der Gutachter beim Produktionsprozess nicht beim Schreiben des Manuskripts »mitgedacht« und mögliche strittige Punkte schon vorher geglättet oder nach der Kritik herausgenommen. Andererseits fehlte den Lehrkräften – und somit den Käufern – eine außenstehende Instanz, die eine Vorauswahl von Büchern traf. Die Verantwortung für den Kauf lag ganz auf lokaler Ebene. Betrachtet man die Gesamtheit der Geschichts- oder Geografieschulbücher, ergibt sich in den präsentierten Wissensbeständen – sowohl in der Form als auch im Inhalt – jeweils eine viel größere Spannbreite des Sag- und Darstellbaren. Neben anderen hier behandelten Faktoren bilden das »Fehlen« eines Zulassungsverfahrens und somit die größere Freiheit der Autoren in ihrer Arbeit bzw. der Autoren in der Auswahl von Büchern noch verstärkend eine Offenheit des Schulbuchmarkts.

549 »I have now reached a point in my history at which I badly need advice, especially at the crucial problem of length.« Masefield, 13. 12. 1944, MS 1640/7161.

550 Diese Diskussion durchzieht die Arbeit an allen drei Auflagen. MERL MS 1640/7161, 1640/3506, 1640/3505 1640/3776, 1640/3601.

551 So informierte der Verlag Masefield darüber, dass Nelson ebenfalls einen *Empire*-Band plante, oder er vermittelte Informationen zwischen MoE und Masefield, 21. 11. 1947. MERL MS 1640/3776.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3 Zwischenfazit: Schulbücher als Produkte von Aushandlungsprozessen

Die Leitfrage dieses Teils lautete: Welche Akteure produzieren unter welchen Bedingungen mit welchen Praktiken Schulbuchwissen? Dafür wurde das Feld der Schulbuchproduktion vermessen und relevante Akteure sowie Beschränkungen und Bedingungen der Produktion wurden behandelt. Dabei ging es zunächst um den allgemeinen Raum der Wissensproduktion; auch wenn die Beispiele maßgeblich aus Büchern stammten, die Imperialismus, Dekolonisation oder Entwicklungspolitik behandeln, so wurde der Blick in diesem Schritt noch nicht exklusiv auf Afrikawissen verengt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse knapp vergleichend zusammengefasst werden.

Der Überblick zeigt, dass Schulbücher zwar von Autoren geschrieben, aber von einer Vielzahl heterogener Akteure produziert wurden: Redakteure, Bildredakteure, Lehrplanmacher, Bildlieferanten, Interessenvertretungen, Lehrkräften, Wissenschaftler, Didaktiker und – im Sinne eines breiten Verständnisses des Akteursbegriffs – durch Lehrpläne, Empfehlungen, Gutachten, Schulbuchrezensionen etc. In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass für eine Zusammenarbeit nicht zwangsläufig ein Konsens zwischen den Akteuren hergestellt werden muss. Vielmehr kann eine Kooperation von Akteuren, die unterschiedliche Interessen verfolgen bzw. verschiedenen »sozialen Welten« angehören, sichergestellt werden, indem sie eine gemeinsame Zielsetzung haben und sich auf ein Set von Methoden und Praktiken der Produktion einigen.

Die genutzten Praktiken sollen nun in zwei Schritten zusammengefasst werden. Im ersten Schritt werden die oft als Beschränkungen wahrgenommenen Faktoren der Schulbuchproduktion behandelt; im zweiten Schritt werden aus der Perspektive der Wissensproduktion die wichtigsten Bedingungen der Schulbucherstellung zusammengefasst. Damit wird bereits auf den folgenden Teil der Arbeit und die Frage hingewiesen, welche gesellschaftlichen Akteure in die Schulbuchproduktion einbezogen und im Sinne der Praktiken der Wissensproduktion diszipliniert wurden oder welche Akteure es nicht schafften, sich in diese Praktiken einzugliedern.

3.1 Beschränkungen der Schulbuchproduktion

Externe Beschränkungen wurden für die Schulbuchproduktion meist besonders hervorgehoben. Klassisch werden, je nach theoretischem Ansatz, drei Faktoren/Akteure/Felder – Ökonomie, Politik und Wissenschaft – benannt, wobei die Analyse zeigt, dass in beiden Länden einerseits unterschiedliche Eingriffsmög-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

lichkeiten in die Schulbuchschreibung bestanden und diese andererseits aufs engste miteinander verwoben waren und nicht von externen Akteuren gesprochen werden kann.

Zunächst bleibt grundlegend festzuhalten, dass es in beiden Ländern einen definierbaren Markt gab. Dieser war durch politische Entscheidungen über Schulformen sowie eine feste Zielgruppe umrissen. Für die Bundesrepublik Deutschland gab es zwar eine Hürde für den Markteintritt (Schulbuchzulassung) und eine zunehmende Regionalisierung in die verschiedenen Teilmärkte, trotzdem war die Wissensproduktion v. a. durch eine Konkurrenz auf allen Ebenen geprägt: Es konkurrierten verschiedene Verlage mit unterschiedlichen Produkten für einzelne Bundesländer und Schulformen. In England existierte ein freier Schulbuchmarkt, der politisch nur durch die Vorgaben der Schulformen reguliert wurde. Um die begrenzte Schülerzahl konkurrierten Verlage mit auf unterschiedliche Leistungsniveaus ausgerichteten Produkten.

Einen regulierenden Faktor für den Markt gab »die Politik« vor: Sie organisierte zunächst die Schule als Nutzungskontext der Schulbücher (Schulformen, Fächer- und Stoffeinteilung). Diese Gliederung der Schulsysteme war ein wichtiger bzw. im Untersuchungszeitraum zunehmend an Bedeutung gewinnender Faktor, der das spätere Schulbuchwissen nach Leistungsniveaus differenzierte. »Die Politik« gab diesen Rahmen vor, wobei aber selbst hier keine direkte Steuerung der Bildungsinhalte möglich war – gerade das Beispiel der *Comprehensive Schools* in England zeigt, dass Schulbücher schon vorher ausdifferenziert wurden und auch Exam Boards schon vor der Ausweitung dieses Schultyps *o-level-* und *GCE-Papers* zusammengelegt hatten. Diese zunehmende Ausdifferenzierung von Schulbüchern kann auch für die Bundesrepublik Deutschland festgehalten werden. In den meisten Fällen wurden sie nicht exklusiv für einen Schultyp verfasst bzw. bei einer stärkeren Ausdifferenzierung des Markts ab den 1960er, verstärkt ab den 1980er Jahren, wurden zwar Bücher für einen Schultyp produziert, Varianten wurden aber auch für andere Schulformen verkauft. Dieser Faktor dient somit nur als Orientierung.

Daneben bestanden diverse Optionen, in das Bildungssystem einzugreifen: kanonisierende Vorschriften in Form von Lehrplänen oder Syllabi. Diese gelten in der Literatur traditionell als politische Instrumente; aber die Analyse hat gezeigt, dass sie nicht oder nur sehr bedingt als politische Bildungssteuerung von Wissensbeständen durch das jeweilige Ministerium gelten können. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Erfüllung der Lehrplanvorgaben durch Zulassungsverfahren der Schulbücher kontrolliert. Verlage waren auf frühzeitige Informationen über neue Lehrpläne angewiesen. Aber es zeigt sich auch, dass sich die Regelungen maßgeblich auf eine Gliederung der Schulbücher auswirkten und dass inhaltliche Vorgaben über Afrikawissen in Lehrplänen selten waren. Etwas offener – aber prinzipiell ähnlich – verhielt es sich mit Exam Boards und

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ihren Syllabi, wobei betont werden muss, dass es keine politisch berufenen Gremien waren, sondern selbstständige oder an Universitäten angebundene Organisationen.

Es kann – ähnlich wie bei deutschen Lehrplänen – darauf verwiesen werden, dass *Exam Papers* parallel zu Schulbüchern produziert wurden und ihre Macher stark verwoben waren: In der Bundesrepublik Deutschland waren Mitglieder von Lehrplankommissionen bzw. in England Examiners in vielen Fällen auch als Schulbuchautoren tätig. Neben den offiziellen Verbindungen kann somit auch eine Verwobenheit auf personeller Ebene festgehalten werden. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass diese Vorgaben sehr offen waren. Dies weist auf eine aufschlussreiche Differenz hin: Während in der Sekundärliteratur, auch von Schulbuchmachern, die Bedeutung dieser Vorgaben jeweils sehr betont wurde, war ihre Bedeutung in den hier untersuchten Projekten eher begrenzt: Sie boten teilweise den Anlass für Neuproduktionen oder Neuauflagen (v. a. im letzten Teil des Untersuchungszeitraums) und bildeten einen Referenzpunkt bei der inhaltlichen Ausgestaltung. Dementsprechend beschreibt Graves in seiner Geschichte der Geografieschulbücher, dass Exam Boards einen »important influence on textbook writers« hatten; für eine eigene Schulbuchproduktion schildert er aber, dass Syllabi keine Rolle spielten.[552] Ähnliches kann auch für die Bundesrepublik Deutschland festgehalten werden.

Das zweite sogenannte Instrument, die Zulassungsverfahren, sollte in der Bundesrepublik Deutschland sicherstellen, dass Lehrplanwissen in Schulbüchern umgesetzt wurde. Aber auch hier muss zunächst festgehalten werden, dass das Ministerium zwar eine hervorgehobene Rolle spielte, dass das Gutachterverfahren aber ausgelagert wurde (i. d. R. an Lehrkräfte). Deutete die kontroverse Debatte um die Gutachten an, dass diese die Schulbuchproduktion wesentlich beschränkten und die Wissensinhalte bis ins kleinste Detail reguliert wurden, so zeigt sich mit Blick auf die Praktiken der Gutachterverfahren ein anderes Bild. Einerseits wurden die Vorschriften für das Gutachterverfahren offen formuliert, sodass nicht von einem staatlichen oder ministerialen Eingriff auf Ebene der Wissensinhalte über eine grobe Orientierung auf die Verfassung gesprochen werden kann. Andererseits waren die Beschlüsse über eine Zulassung nicht absolut, sondern es gab jeweils Möglichkeiten, Ablehnung revidieren zu lassen – und das oft in einem informellen Rahmen. Darüber hinaus muss die Verbindung auf personeller Ebene gesehen werden: Redaktionen hatten in vielen Fällen gute Kontakte in die jeweiligen Ministerien; Autoren waren auch Gutachter und verfügten somit über relevantes Prozesswissen; Autoren waren auch Mitglieder von Lehrplankommissionen und somit war ihre Auslegung der Lehrpläne schwierig zu kritisieren bzw. waren Kommissionsmitglieder auch als Berater für

552 Graves, *School Textbook Research*, 77. Expertengespräch Graves.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Verlage tätig. War eine Ablehnung also kein unüberwindbares Hindernis für eine Zulassung, erhöhte sie doch den Aufwand in finanzieller und zeitlicher Hinsicht – die Verlage mussten nun wählen, ob sie weitere Arbeitszeit investieren sollten oder ob sich dies aus ihrer Sicht nicht lohnen würde.

Daneben sind drittens weitere politische Akteure zu nennen, die Schulbuchmachern Vorschriften setzten (Bundesrepublik Deutschland: u. a. KMK oder offizielle Verlautbarungen politischer Akteure; England: u. a. Handreichungen der HMIs). Sie hatten im Bildungsbereich zwar eine Autorität auf dem Gebiet schulischen Wissens, besaßen aber keine Verbindlichkeit für Schulbuchmacher. Für die konkreten Planungen spielten sie somit weniger eine Rolle und können v. a. als Beiträge der gesellschaftlichen Debatte gesehen werden – zu deren Umsetzung sich Autoren verpflichtet fühlen *konnten*.

Aus dieser Perspektive kann nur bedingt von Instrumenten »der Politik« zur Bildungssteuerung gesprochen werden, da aufgrund offener Formulierungen und Verbindlichkeiten sowie der gemeinsamen Produktion von Vorschriften oder Gutachten mit anderen Akteuren »die Politik« diese Instrumente nicht zielgerichtet einsetzen konnte, um Afrikawissen zu diktieren. »Die Politik« war in der Produktion schulischen Wissens nur ein Akteur neben anderen. Ihre Macht begründete sich sowohl durch Vorgaben der Struktur sowie ihre Autorität, aber auch durch ihre Verknüpfung mit anderen Akteuren.

Auch »die Wissenschaft« war ein weicher Faktor in der Produktion schulischen Wissens. In beiden Ländern waren fachwissenschaftliche Gremien nicht als feste und verbindliche Größe in den Produktionsprozess eingebunden. Bei der Frage, inwieweit die Schulbuchforschung allerdings mit der Wissenschaft verwoben war, ergeben sich Unterschiede: In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich eine ausgeprägte Schulbuchforschung. Zwar war sie nicht im Produktionsprozess von Schulbüchern institutionalisiert, aber ihre Ergebnisse waren sichtbar und Schulbuchforscher waren oft auch Schulbuchautoren. In England gab es eine – im Vergleich – schwach ausgeprägte Schulbuchforschung.

Die Aufmerksamkeit für Schulbuchforschung kann ebenfalls jeweils mit der dem Schulbuch zugesprochenen Rolle erklärt werden. Funktion und Rolle des Schulbuchs in der Gesellschaft können als weiterer von außen an die Verlage herangetragener Faktor für die Schulbuchproduktion gesehen werden, auch wenn er weitgehend in der Forschung vernachlässigt wurde. In der Bundesrepublik Deutschland und in England verfuhren Verlage in der Nachkriegszeit ähnlich: Ein reguläres Schulbuch wurde pro Unterrichtsklasse und -fach produziert. Allerdings öffnete sich das enge Korsett zunehmend. In der Bundesrepublik Deutschland entwickelten die Verlage sukzessive Arbeitsbücher, die eine Inselbildung betonten und sich als Angebot für Lehrkräfte verstanden. Mit der Verschiebung von einer regionalen zu einer thematischen Ordnung in der Geografie verstärkte sich dies. In England gestaltete sich dieser Prozess noch

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

offener: Diskussionen um ein *anti-textbook ethos* bzw. über *home-brewed textbooks* verdeutlichten eine Abkehr von traditionellen Schulbuchserien. Verlage gingen auf diese Trends ein und veröffentlichten zunehmend alleinstehende Schulbücher und Themenhefte. Um die Frage, welches Wissen in einer Gesellschaft als relevant eingeschätzt wurde, zu beantworten, müssen somit die Rolle und die Funktion der Schulbücher in den Ländern berücksichtigt werden. Die These, dass eine Schulbuchserie das gesamte historische oder geografische Wissen umfassen muss, das eine Schülerin bzw. ein Schüler benötigt, um sich in der Welt zurechtzufinden, kann somit für beide Länder nur mit Abstrichen gehalten werden: für die Bundesrepublik Deutschland nur mit der Feststellung, dass die Schulbücher ein Angebot machten, aus dem Lehrkräfte auswählen konnten und mussten, und für England nur insofern, als man zur Beantwortung gar nicht auf einzelne Serien zurückgreifen könnte, sondern vielmehr die Gesamtheit der Unterrichtsmaterialien einbeziehen müsste. Da im Folgenden Afrikawissen analysiert wird, das auch gegenwärtige Ereignisse behandelt, kommt erschwerend hinzu, dass dies Ereignisse und Prozesse betrifft, die fachwissenschaftlich noch nicht oder kaum reflektiert wurden. Das Schulbuch verliert somit seinen Mythos als Träger allen relevanten Wissens, trotzdem bleibt es ein aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand, da – wie in Teil II ausgeführt wird – ihm weiterhin der Nimbus des relevanten und neutralen Wissensträgers mit einer hohen Wirkmächtigkeit anhing. Das Schulbuch bewegt sich dadurch in einem Spannungsfeld, das sich von zugesprochener »Objektivität« bis zu einem offenen Umgehen mit der Tatsache, dass Schulbuchwissen situativ ausgewählt, schülergerecht aufbereitet wurde und zur Diskussion anregen sollte, erstreckt.

Die Schulbuchforschung und eine Vielzahl von Schulbuchanalysen haben sich auf diese externen Beschränkungen und Instrumente der Bildungssteuerung konzentriert und ihre Bedeutung hervorgehoben. Dies ist auch damit zu erklären, dass der Zugang zu diesen Quellen leichter ist, als den Blick auf die Praktiken der Produktion zu legen. Wechselt man allerdings die Perspektive, zeigt sich, dass ein Denken in den jeweiligen Containern Markt, Politik oder Wissenschaft für die Frage nach Wandel und Kontinuität von Wissensbeständen nicht trägt. Zwar gab es einen begrenzten Markt, Lehrpläne, Syllabi und Zulassungsgutachten sowie die Wissenschaft als Referenzpunkt, aber Wissen floss hier nicht einseitig zu den Schulbuchmachern. Vielmehr öffnet sich nun die Perspektive auf die jeweiligen Bedingungen der Schulbuchproduktion.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3.2 Bedingungen der Schulbuchproduktion

Im Vergleich der unterschiedlichen Schulbuchsysteme können Praktiken der Schulbuchproduktion herausgearbeitet werden, die für die Wissensproduktion über den gesamten Untersuchungszeitraum grundlegend waren. Zunächst muss aber festgehalten werden, dass die Wissensproduktion in den einzelnen Projekten teilweise sehr unterschiedlich gestaltet wurde. Das betrifft sowohl parallel stattfindende Schulbuchprojekte als auch solche, die durch eine starke personelle Kontinuität gekennzeichnet waren: Denn das Verhältnis von Redaktion und Autor war im Laufe der Zeit durchaus wandelbar. Verschiedene Autoren lernten das Handwerk des Schulbuchautors bei kleineren Projekten und entwickelten sich zu selbstbewussten und durchsetzungsstarken Autoren. Daraus folgt, dass die Spannbreite der Praktiken in den Blick genommen werden muss bzw. gefragt werden kann, wie lange sich »alte« Praktiken neben neuen Projekten halten konnten. Wenn man eine Chronologie der Schulbuchproduktion aufstellen will, muss dies berücksichtigt und einzelne Projekte in den Blick genommen werden.

Vor der Schulbuchanalyse gilt es festzuhalten, dass Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland und in England jeweils von Verlagen produziert wurden. Dieser scheinbar triviale Aspekt wird übersehen, wenn Schulbücher nur als Umsetzung politischer Vorgaben verstanden werden. Verlage als Knotenpunkte der Wissenszirkulation und -produktion anzuerkennen, hat grundlegende Folgen für die Analyse der Wissensproduktion: So war zunächst der gesamte Prozess der Schulbuchproduktion nach verlegerischen Prinzipien organisiert – Schulbücher entstanden im redaktionellen Kontext. Im Verlag begann der eigentliche Start der Schulbucharbeit, er wählte externe Autoren (und Herausgeber) aus und wies sie entweder an oder erarbeitete mit ihnen ein Konzept. Redakteure koordinierten den Schreibprozess, sie achteten auf die Einhaltung des vorher vereinbarten Rahmens (Deadlines, Umfang etc.), lektorierten und organisierten schließlich Druck und Vertrieb. Dabei waren nicht nur der formelle Ablauf, sondern auch die technischen Möglichkeiten durch den Verlag vorgegeben. Ebenso verband der Verlag die Autoren und Redakteure mit diversen externen Akteuren und Interessenvertretungen.

Andere Produktionswege – beispielsweise durch das Ministerium, Wissenschaft oder Interessenvertretungen – setzten sich nicht durch. Unterrichtsmaterial von Interessengruppen war jeweils nur an den Rändern der Märkte vertreten; sie schrieben aber kein Hauptwerk für Geschichte oder Geografie bzw. in England produzierten sie solche Bücher in enger Kooperation mit Schulbuchverlagen. Auch die gescheiterten Schulbuchprojekte aus der direkten Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Schulbuchprojekte junger Verlage, die nach den ersten Auflagen scheiterten, zeigen, dass etablierte Verlage wichtige Elemente zur Produktion beisteuerten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Der Verlag wählte die Herausgeber und Autoren aus. In der Regel suchten Verlage mögliche Schulbuchautoren, aber es wandten sich jeweils auch Autoren an die Verlage. Der Auswahlprozess vollzog sich entlang der Netzwerke der jeweiligen Redakteure und basierte maßgeblich auf deren persönlichen Einschätzungen über den Autor sowie auf Ratschlägen von Beratern und Herausgebern. Es gab keine Offenlegung der Auswahlkriterien und keine offenen Ausschreibungen um die besten Ideen und Personen für die Produktentwicklung. Es war zentral für die Schulbuchproduktion, dass die Rekrutierungspraktiken des Verlags den Pool möglicher Autoren stark eingrenzten und einen homogenen Autorentyp beförderten. Die bisherige Forschung hat zwar für ausgewählte Phasen und Fächer erhoben, wer Schulbücher schrieb, aber nach den Rekrutierungswegen wurde bisher nicht gefragt. Diese wirkten sich aber maßgeblich auf die Aushandlungen des Wissens aus. Für Afrikawissen konnte dies zulasten von innovativen Ideen und vielfältigen Repräsentationen des Wissens gehen, während das Vorgehen für die Verlage bedeutete, dass der Produktionsprozess reibungsloser gestaltet werden konnte. Für Verlage war Fachwissen in der Produktion schulischen Wissens nur ein Faktor unter anderen.

Redakteure wählten Personen aus, denen sie zutrauten, das geplante Projekt erfolgreich abzuschließen; das bedeutet, dass auch rein praktische Punkte, wie schülergerechtes Schreiben, Einhalten von Deadlines und Seitenumfängen etc., zentral waren. Sie suchten nach aktiven und gut vernetzten Personen – es war von Vorteil, wenn Autoren auch Mitglieder von Lehrplankommissionen, Exam Boards oder Fachverbänden waren, da dies als Qualitätsmerkmal angesehen wurde, es ggf. einen Wissensvorsprung für den Verlag bei neuen Lehrplänen oder didaktischen Trends bedeutete und weil »große Namen« bzw. gut vernetzte Personen auch für die spätere Vermarktung Vorteile versprachen. Das hatte wiederum Konsequenzen: »Der Durchschnittslehrer« wurde gegenüber besonders aktiven Lehrkräften benachteiligt, ausgezeichnete Fachdidaktiker gegenüber den Angehörigen des akademischen Mittelbaus; ebenso wurden Personen aus der (oberen) Mittelschicht befördert. Zwar konnten – durch Beihilfe – auch relativ junge Personen in die Schulbuchschreibung einsteigen, aber wenn ein Autor ein Projekt erfolgreich abgeschlossen hatte, war die Chance groß, dass er ein Folgeprojekt bekam. Die Folge waren Schulbuchautoren, die teilweise über Jahrzehnte entscheidende Positionen einnahmen. Das wirkte sich wiederum auf die Praktiken der Produktion und auf die Zeit aus, die Autoren in das Schreiben investieren konnten.

Eine weitere zentrale Praktik der Schulbuchproduktion war die festgelegte Rollenverteilung, die streng eingehalten wurde und die v. a. auf Vertrauen in den jeweiligen »Expertenstatus« basierte. Diese Feststellung spricht gegen die oft wiederholte Meinung, dass Schulbuchautoren lediglich Ausführende von Verlagsentscheidungen waren. Vielmehr diente die Redaktion aber als Drehscheibe

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

für Informationen und die Redakteure stellten deutlich heraus, dass sie jeweils »Experten« für den Schulbuchmarkt waren. Ihnen wurde zugesprochen, dass sie – durch Gespräche mit Autoren, ihren Vertretern und nicht zuletzt durch Diskussionen mit externen Akteuren sowie die Verkaufszahlen bzw. auch ihre Erfahrungen mit der Schulbuchzulassung – am besten wussten, welche Produkte auf dem Markt gut angenommen bzw. scheitern würden.

Die Autoren besaßen dagegen in der Regel einen »Expertenstatus« für das konkrete Werk. Teilweise basierte dies auf der Fachwissenschaft – besonders bei den Themenheften –, mit der zunehmenden Schülerzentriertheit der Schulbuchproduktion aber v. a. auf fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Erfahrung. Es zeigt sich anhand des Quellenmaterials, dass diese Rollenaufteilung meist bei der Rekrutierung der Autoren und der Konzipierung des Werks geprüft und dann stillschweigend befolgt wurde. Selten wurde dies explizit diskutiert und weist meist auf ein Scheitern der Projekte hin. So kann hier der Verlagseigner Grünke, der in Projekten mit Brack oder später bei *Geschichte Entdecken* regelmäßig seine Rolle überschritt und sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch die Positionen der Autoren nicht nur kritisierte, sondern auch aktiv in ihre Texte eingriff, als Beispiel dienen, dass dies den Produktionsprozess extrem verkomplizierte und verzögerte. Meist scheiterten solche Konstellationen allerdings schon bei der Konzipierung der Werke und sie wurden nie als Schulbuchprojekt von einem Verlag angenommen. Hatte der Verlag sich einmal auf einen Autor festgelegt und wurde mit der Arbeit begonnen, waren die Kosten für einen Abbruch höher als für ein Abschließen des Projekts mit Abstrichen. Dies kann für die Bundesrepublik anhand des Geschichtsautors Birkenfeld nachgezeichnet werden: Er akzeptierte die Anmerkungen der Redaktion nur bis zu einem gewissen Grad und die Zusammenarbeit gestaltete sich phasenweise extrem schwierig. Aber nachdem ihm das »Flaggschiff« des Geschichtsbereichs übertragen worden war und er wirtschaftliche Erfolge erzielt hatte, wäre eine Trennung von ihm für den Verlag wirtschaftlich ungünstig geworden. Ähnliches kann in England für Stembridge (Geografie) oder Derry (Geschichte) festgehalten werden: Die Redaktion traute ihnen ab einem gewissen Zeitpunkt keine didaktisch innovativen Werke mehr zu, aber sie waren jeweils sehr gut in die Strukturen eingebunden, ihre Werke ließen sich immer noch gut verkaufen bzw. hatte die Redaktion in sie investiert – eine Trennung wäre auch kritisch gewesen, da sie unter Umständen zu einem anderen Verlag hätten wechseln können, und somit ab einem gewissen Punkt nicht ratsam.

Bei der Rollenverteilung muss auch beachtet werden, dass das Schulbuchschreiben für manche Autoren integraler Bestandteil ihrer beruflichen Biografie war. So waren Stembridge, Reeves oder Graves sowie Ebeling, Hug, Hausmann oder Brucker sowohl in didaktischen Debatten, bildungspolitischen Diskussionen als auch in der Schulbuchschreibung aktiv. Ihre erfolgreichen Schulbücher

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

– trotz weiterer wissenschaftlicher Publikationen wahrscheinlich die meistgelesenen Texte von ihnen – beförderten ebenfalls ihre allgemeine berufliche Karriere, da sie nicht nur an theoretischen Debatten, sondern auch an der praktischen Umsetzung beteiligt waren. Das gilt auch für diejenigen Personen, bei denen in späteren biografischen Arbeiten oder Nachrufen ihre Tätigkeit als Schulbuchautor weggelassen oder marginalisiert wurde. Dieser Aspekt ist für den Prozess der Schulbuchproduktion und ihre Rolle gegenüber dem Verlag besonders zu beachten: Wenn sich ein Autor fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch einen Ruf erworben hatte, konnte er in Debatten über konkrete Schulbuchprojekte nur schwerlich hiervon abweichen, um seinen Ruf nicht zu gefährden.

Die Kontinuität einzelner Personen wirkte sich auch massiv auf die jeweilige Stellung aus – das betrifft nicht nur die Autoren, sondern auch die Redakteure. Die Ausrichtung der jeweiligen Verlage resultierte aus einer starken Abhängigkeit von einzelnen Personen (Redakteure und ihre Netzwerke), die nicht offen in Erscheinung traten. Diese Abhängigkeit führte im synchronen Vergleich zu Unterschieden in der Produktion von Schulbüchern einzelner Verlage und im diachronen Vergleich zu einer Kontinuität innerhalb einzelner Verlage, solange Akteure in entscheidenden Positionen blieben. In Bezug auf die Redakteure kann für England Longman als Beispiel herangezogen werden und hier eine Kontinuität über Annabel Jones und ihren Vorgänger, der sie intensiv einarbeitete und ihr später auch noch mit Rat zur Seite stand, aufgezeigt werden. Erst als sie das Unternehmen verließ und es auch eine Neuausrichtung des Verlags gab, kann ein Bruch deutlich gemacht werden. Für die Bundesrepublik Deutschland war Grünke ein Akteur, der – nicht als Redakteur, aber als Verlagseigner – massiven Einfluss auf die Praktiken der Produktion im Buchner Verlag nahm und nahezu den gesamten Untersuchungszeitraum das Sag- und Darstellbare in Geschichtsschulbüchern stark begrenzte. Der Vorteil des wissensgeschichtlichen Ansatzes ist hier, Akteure sichtbar zu machen, die sonst nicht offen in Erscheinung traten.

Zur Beantwortung der Frage, wie die heterogenen Akteure mit unterschiedlichen Interessen (erfolgreich) zusammenarbeiten konnten, sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Der Verlag als Raum der Wissensproduktion, die Einhaltung und das Respektieren der jeweiligen Rollen wurden bereits genannt. Ein weiterer zentraler Faktor, der die Praktiken der Produktion mitbestimmte, war eine ökonomische Logik. Das heißt nicht, dass das Schulbuch unter einem reinen Warencharakter betrachtet wird, sondern dass die Zusammenarbeit der heterogenen und jeweils durch unterschiedliche Interessen motivierten Akteure hierdurch strukturiert wurde. Das übergeordnete Ziel, »gute« Schulbücher zu produzieren, wurde nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten organisiert. In anderen Worten: Ziel war es, bestmögliche Schulbücher unter geringstmöglichen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Arbeitskosten zu produzieren. Auch diese Feststellung scheint auf den ersten Blick trivial, aber sie ist folgenreich für die Frage nach der Veränderung von Schulbuchwissen: In der Bundesrepublik Deutschland und in England arbeiteten Schulbuchautoren – trotz des teilweise hohen Status, der Schulbüchern zugesprochen wurde – nebenberuflich.[553] Dies bedingt, dass die Zeit, die Autoren auf die Schulbücher verwenden konnten, stark limitiert war und sie ihre Arbeitszeit einer wirtschaftlichen Logik unterwerfen mussten. Verstärkt wurde dies in Fällen, in denen Autoren »neben« ihrer Haupttätigkeit in weiteren Kontexten beschäftigt waren. So konnten zwar Synergien genutzt werden, aber die Arbeitszeit zum Schreiben wurde weiter reduziert. Redakteure waren mit einer Vielzahl von Projekten beschäftigt und für sie war es nicht möglich, alle Details im Produktionsprozess zu kontrollieren; auch sie mussten ihre Arbeitszeit einteilen. Dies wiederum beförderte die Auswahl erfahrener, zuverlässiger bzw. vertrauenswürdiger Autoren: Die Redakteure konnten in diesen Fällen den Autoren weitgehend freie Hand lassen und ihre Arbeitszeit anders investieren. Die wirtschaftliche Logik in der Zusammenarbeit von Redakteuren und Autoren war dabei nicht allein durch die privatwirtschaftliche Produktion von Schulbüchern begründet, sondern erwuchs auch aus zeitökonomischen Faktoren.

Insgesamt dreht die wirtschaftliche Logik eine von der Schulbuchkritik aufgeworfene Frage um: Warum wird diese/r oder jene/r neue wissenschaftliche Erkenntnis, gesellschaftliche Veränderung oder politischer Aspekt (noch) nicht »ausreichend« im Schulbuch reflektiert? Dies kehrt sich für Autoren in die Frage um, warum sie Zeit/Arbeit/Kosten investieren sollten, »neue« Ereignisse/Prozesse aufzunehmen, gewohnte Repräsentationsformen aufzubrechen oder andere Perspektiven zu wählen. Und hier kann, ohne der folgenden Schulbuchanalyse vorzugreifen, festgehalten werden, dass dies für die verschiedenen Themenfelder durchaus unterschiedlich gehandhabt wurde. So wurde bei Neuauflagen das Kapitel über Entwicklungspolitik überarbeitet, während das über den Imperialismus gleichlautend nachgedruckt wurde. Andererseits betrifft dies aber auch neue Produktionen, bei denen Autoren sich leicht an vorhandenen Materialien und Konkurrenzwerken orientierten oder eben bewusst mehr Zeit/Arbeit/Kosten investierten, um neue Wissensbestände aufzunehmen.

Die wirtschaftliche Logik äußert sich auch darin, dass die Zielgruppe gedanklich einbezogen und ein hoher Absatz bzw. ein intensiver Gebrauch der Bücher angestrebt wurde. Dieser Aspekt wurde von allen an der Produktion beteiligten Akteuren (meist stillschweigend) mitgetragen, wobei sich auch hier die Motivation der Akteursgruppen unterschied: Autoren wollten ihre (innova-

553 Lediglich Stembridge oder Hausmann waren beim Verlag angestellt; alle anderen arbeiteten auf Honorarbasis. Aber auch Stembridge und Hausmann waren zusätzlich anderweitig engagiert, was die Arbeitszeit für das spätere Schulbuch reduzierte.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tiven) Schulbücher genutzt sehen und gingen für einen hohen Absatz auch Kompromisse ein, damit ihr Buch – und nicht ein anderes – verwendet wird. Verlage waren dagegen darauf angewiesen, Gewinn zu erwirtschaften. Dabei darf – im Untersuchungszeitraum – den Verlagen aber auch kein absolutes Gewinnstreben unterstellt werden. Diskussionen mit Autoren zeigen, dass die Verlage durchaus bereit waren zu investieren, solange dies später Profit versprach.[554] Mit anderen Worten: Wirtschaftliches Denken ist nicht per se ein Argument für träge und veraltete Schulbücher; in begründeten Fällen konnte gerade wirtschaftliches Denken zu Innovation und progressiven Darstellungsweisen führen. Dies wird deutlich, wenn bei Schulbuchproduktionen ein großer Aufwand betrieben wurde, um innovative Abbildungen zu erhalten, oder neue Autoren angeworben wurden, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse in Schulbuchwissen einfließen zu lassen.

Während Schulbuchanalysen meist davon ausgehen, dass die Themen, die bei der Analyse im Fokus stehen, auch vom Autor im Detail durchdachte waren, zeigt die Untersuchung, dass bestimmte Themen nur bedingt im Produktionsprozess auch diskutiert wurden. Es ist ebenso zentral für die Praktiken der Schulbuchproduktion, dass Wissensbeständen im Produktionsprozess unterschiedliche Bedeutung beigemessen wurde und das – für diese Arbeit relevante – Afrikawissen in nicht wenigen Fällen für die Autoren und Redakteure ein zu vernachlässigendes Thema war. Dies wird besonders im Vergleich verschiedener Auflagen deutlich: Autoren stand in der Regel frei, welche Kapitel sie aktualisieren und verändern wollten, und einer wirtschaftlichen Logik folgend versuchten sie, den Arbeitsaufwand so gering wie möglich zu halten. Über den Untersuchungszeitraum verteilt kann festgehalten werden, dass die unmittelbare Zeitgeschichte eher aktualisiert wurde als beispielsweise das Kapitel über den Imperialismus.

Insgesamt ist dies aber ein Aspekt, der in den Händen der Autoren lag und somit auch von ihren Interessen und Kenntnissen abhängig war. Besonders deutlich wird dies bei den englischen Themenheften, die explizit von Autoren mit Fachkenntnissen geschrieben wurden. Es ist davon auszugehen – bzw. wird dies im folgenden Teil behandelt –, dass Autoren wie Killingray, Davidson oder Hosking stärker aktuelles Fachwissen in Schulbücher einbringen konnten. Daneben bleibt die Frage bestehen, inwieweit es möglich war, Experten auf bestimmten Feldern auch in regulären Schulbüchern ihre Schwerpunkte setzen zu lassen. Hier muss miteinbezogen werden, dass die didaktische Konzeption teilweise wichtiger eingeschätzt wurde als die Vermittlung von Wissen über Afrika.

554 Die Expertengespräche mit den Autoren deuten an, dass es in den 1990er Jahren sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in England zu massiven Verschiebungen im Markt und in den Verlagsleitungen kam, sodass Profitstreben einen höheren Stellenwert einnahm.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Gerade die Nutzung von Quellen und Abbildungen weist in manchen Fällen darauf hin, dass diese ausgewählt wurden, weil sie in das didaktische Konzept eingefügt werden konnten, weniger weil sie für die Vermittlung von Afrikawissen als relevant eingeschätzt wurden.

Die wirtschaftliche Logik, die Rekrutierungsstrategie der Verlage und die Situation, dass Schulbuchautoren für große zeitliche, regionale bzw. thematische Felder zuständig waren, hatten Auswirkungen auf die Auswahl von Schulbuchwissen: Es ist eine weitere zentrale Praktik der Schulbuchproduktion, dass Autoren bei der Recherche und Auswahl von Wissensbeständen v. a. einer Strategie der wenigen Schritte folgten. Es war zeitlich nicht möglich, für jeden Themenbereich und jedes Kapitel ausführlich zu recherchieren. Es wurde auf dasjenige Wissen zurückgegriffen, das leicht erreichbar war: Das ist ein Grund, warum die Verlage in der Bundesrepublik Deutschland die Schulbuchautoren v. a. in den ersten Jahrzehnten sowohl umfangreich mit Schulbüchern anderer Verlage als auch später zusätzlich mit Sekundärliteratur versorgten. In England und in der Bundesrepublik Deutschland war es darüber hinaus üblich, dass Redakteure Autoren – und umgekehrt – über relevant eingeschätzte Publikationen informierten. Damit waren Texte mit direktem Produktionsbezug (andere Schulbücher, didaktische Literatur, Handreichungen etc.) auch durch den Verlag immer in ein oder zwei Schritten für den Autor erreichbar. Sekundärliteratur ist dagegen aufwendiger zur recherchieren: Hier kann festgehalten werden, dass Handbücher und Überblickswerke ein Standbein waren und daneben auch auf Informationen aus Zeitschriften zurückgegriffen wurde; darüber hinaus wurde – beispielsweise für Entwicklungspolitik – die aktuelle Berichterstattung intensiv genutzt. Tiefergehende Recherchen wurden und konnten – entsprechend der ökonomischen Logik – nicht flächendeckend durchgeführt werden bzw. nur, wenn sie auch die Interessen der Autoren betrafen oder als besonders relevant angesehen wurden. Teilweise wurde hier ein enormer Rechercheaufwand betrieben, wobei dieser aber jeweils begründet sein musste.

Auch wenn die Rollenverteilung zwischen Redaktion, Herausgeber und Autor klar geregelt war und eine wirtschaftliche Logik die Zusammenarbeit strukturierte, gab es darüber hinaus einen weiteren Faktor der Wissensproduktion, der für die Selektion, Aufarbeitung und Überarbeitung von Schulbuchwissen zentral war: die Kommunikationspraktiken. Die Art und Frequenz der Kommunikation war für die Reflexion des Schulbuchwissens ausschlaggebend. Bei der Frage, wie die verschiedenen Akteure miteinander kommunizierten, ist zwar auch hervorzuheben, dass hier neue Wissensquellen auftreten konnten, wichtiger war aber, das gemeinsame Projekt zu reflektieren. Bei Einzelautoren kann das Schulbuch stark als Produkt eines Autors verstanden werden. Der Redakteur lektorierte es zwar, griff aber – im Sinne der Rollenverteilung – nicht grundsätzlich in den didaktischen Aufbau oder inhaltliche Details ein. Bei Teamprojekten sah dies

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

anders aus und es zeigt sich eine große Spannbreite in der Art, wie miteinander diskutiert wurde. Es gab zudem – wenn auch abnehmend – Projekte mit klarer Aufgabenzuteilung an die Autoren, wobei jeder seinen Abschnitt schrieb und dann alles zusammen gedruckt wurde; ebenso gab es Projekte, bei denen sich aufgrund der Hierarchie eine Zusammenarbeit verbot.

Daneben gab es Projekte, bei denen sich Autoren untereinander und auch mit dem Redakteur intensiv austauschten. Durch den Redakteur maßgeblich befördert wurden die Geschichtsprojekte vom Lehrmittelverlag, später Klett, exemplarisch für intensive Debatten über das gemeinsame Projekt im Allgemeinen, den Schulbuchmarkt, aber auch konkrete Manuskriptbesprechungen. In einem sorgsam koordinierten Rundbriefsystem waren Autoren und Redakteure in ständigem Austausch und jeder Teilnehmer war über alle relevanten Themen informiert und konnte diese kommentieren. Parallel wurden in regelmäßigen Abständen mit ausgewählten Autoren oder mit dem gesamten Team Besprechungen durchgeführt. Auch wenn es Informationsbriefe ebenso in anderen Verlagen gab, wurde so doch ein starkes Gemeinschaftsgefühl bestärkt, das es bei anderen Projekten in der Bundesrepublik nicht gab. Da Teamprojekte allgemein zunahmen, wurde ein gemeinschaftliches Erarbeiten der Schulbücher wichtiger. In England kann in dieser Beziehung der größte Wandel im Untersuchungszeitraum festgestellt werden. Serien wie *Then and There* von Reeves in den 1960ern oder *Harrap World History* in den 1970er Jahren zeugen schon davon, dass man mit einer größeren Autorenzahl gemeinsam ein Ziel anstrebte, aber hier die Kommunikation noch stark auf die Herausgeber fokussiert und kein Austausch zwischen allen Autoren möglich war. Serien wie *Making History* und für die neuen NC produzierte Werke stehen dagegen für einen intensiven Austausch der verschiedenen Autoren, auch wenn ihre Herausgeber teilweise einen sehr autoritären Stil pflegten. Da die Redakteure für inhaltliche Fragen kein – oder nur in extremen Fällen ein – Korrektiv darstellten, ist diese Kommunikation innerhalb des Autorenteams entscheidend für die Wissensproduktion.

Der Aspekt der Rollenzuschreibung und der Kommunikation hat einen starken Einfluss auf die von Heilenman aufgestellte These der »Culture of Compromises«, in der sie betont, dass Autoren und Redakteure zwar mit unterschiedlichen Motiven, aber mit demselben Ziel gemeinschaftlich zusammenarbeiten. So finden sich im Quellenmaterial Beispiele, die dies stützen, aber die Analyse zeigt auch, dass einbezogen werden muss, wie viele Akteure mit welchen Rollenzuschreibungen und welcher Autorität an der Aushandlung der Kompromisse beteiligt waren. Dabei ergeben sich zwei Differenzierungen: Einerseits müssen Projektphasen unterschieden werden. In der Planungsphase diskutierten Verlag und Autor teilweise intensiv über die Ausgestaltung des Werks. Bei der späteren Ausarbeitung hatte der Autor weitgehende Freiheiten, solange er nicht über das vereinbarte Konzept hinausging. Hier müssen – an-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

dererseits – die Bedingungen der Aushandlung einbezogen werden. So offenbart die Analyse ebenso Beispiele, in denen keine Konflikte auftraten, weil keine Wege vorhanden waren, um diese auszutragen: Bei erfahrenen Autoren kam es oft nur zu einem formalen Lektorat und inhaltliche Aspekte wurden nie debattiert. Bei anderen Projekten, wo es ein ausgefeiltes Rundbriefsystem gab oder regelmäßige Treffen stattfanden, bestanden Möglichkeiten für Konflikte und Kompromisse, aber diese scheiterten u. a. daran, dass der Zeitdruck zu hoch war, diese auszutragen. Für alle Beispiele kann festgehalten werden, dass ein Kompromiss in allen Aspekten des Schulbuchwissens gar nicht angestrebt wurde, da dies bedeutet hätte, dass die Redakteure stark in den Expertenstatus der Autoren eingreifen würden. Auf diese Weise blieben die inhaltlichen Ausdifferenzierungen des Schulbuchwissens in vielen Fällen undiskutiert.

Die Kommunikation war auch durch technischen Fortschritt bedingt: Arbeitstreffen nahmen über die Zeit zu, was auch daran lag, dass Reisen und gemeinsame Treffen einfacher realisiert werden konnten. Der technische Wandel hatte massiven Einfluss auf die Praktiken der Produktion und die Zusammenstellung sowie die Repräsentation des Schulbuchwissens. Gerade an diesem Punkt ist aufschlussreich, dass bisherige Schulbuchanalysen kaum den technischen Wandel einbeziehen, sondern Schulbücher der 1950er Jahre in gleicher Weise wie Schulbücher der 1990er analysieren – obwohl der Wandel den Büchern anzusehen ist. Es können zwei Seiten dieser Entwicklung veranschaulicht werden: Einerseits kann relativ offensichtlich festgehalten werden, dass Veränderungen der Drucktechniken neue Möglichkeiten boten; so die Aufnahme von Skizzen bis hin zur Integration verschiedener Elemente direkt in den Text, aber auch die Entwicklung vom Schwarz-Weiß-Druck über den Zweifarbendruck bis hin zum Mehrfarbendruck. Beim Farbdruck zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern: In England gab es ab den 1960er Jahren erste Zweifarbendrucke, wobei der Schwarz-Weiß-Druck dominierte. Erst in den Bänden für die neuen NC ab den 1990er Jahren setzte sich schlagartig ein mehrfarbiger Druck durch. In der Bundesrepublik Deutschland gab es in den 1960er Jahren eine relativ kurze Phase des Zweifarbendrucks und schon Ende der 1960er Jahre wurden neu produzierte Bücher nur noch mehrfarbig gedruckt – ein Standard, der sich innerhalb kürzester Zeit flächendeckend durchsetzte. Wirtschaftliche Erklärungen helfen hier nur bedingt weiter: Während für die Bundesrepublik gefolgert werden kann, dass der schnelle Umstieg auf den Mehrfarbendruck durch die ausgeprägte Konkurrenzsituation zustande kam – was auch durch die interne Kommunikation bei Klett gestützt wird –, verhalten sich die englischen Verlage anders. Hier war der Konkurrenzdruck ebenso stark, aber der Wandel vollzog sich wesentlich später. Auch didaktisch wurde Bildern ein hoher Stellenwert eingeräumt – aber der Farbdruck spielte in der Kommunikation zwischen Verlag und Autor keine Rolle. Es deutet sich somit an, dass diese Ent-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

scheidungen dem Verlag vorbehalten waren, dieser keinen Mehrwert darin erkannte und es den Autoren nicht wichtig genug erschien, um darauf zu bestehen.

Andererseits – und nur durch die Innenperspektive erkennbar – spielten die technischen Gegebenheiten auch bei der Zusammenstellung des Wissens eine entscheidende Rolle. So war es zunächst Standard, dass der Autor die Texte maschinengeschrieben im Verlag abgab, dieser dann das Manuskript setzte und dem Autor zur Korrektur vorlegte. In England blieb dies bis zum Ende des Untersuchungszeitraums eine gängige Praxis. Die Unterlagen von *History in the Making* zeigen jedoch, dass der Autor schon klare Anweisungen für die Positionierung des Texts, der Abbildungen und Fragestellungen – im Rahmen des allgemeinen Designs – geben konnte, was durch vom Verlag bereitgestellte Bögen möglich wurde. Bei Klett kann dieser Wandel sehr detailliert mit Manuskriptformularen, Satzspiegelblättern und Bogenschemata Mitte der 1960er Jahre festgemacht werden. Die Autoren konnten somit detailliert mitbestimmen, welche Wissensbestände wie kombiniert wurden. Einher ging damit bei Klett auch das System, dass auf einer Doppelseite Materialien für eine Unterrichtseinheit konzentriert wurden; ein System, das sich auch bei anderen deutschen Verlagen durchsetzte, aber für England keine Rolle spielte. Damit wurde die Auswahl der möglichen Wissenselemente weiter verstärkt: Musste früher darauf geachtet werden, dass zwischen verschiedenen – unterschiedlich langen – Kapiteln ein Gleichgewicht an Fragen und Abbildungen herrschte, wurde dieses Gleichgewicht nun für jede Doppelseite hergestellt. Damit einher ging eine weitere Aufwertung der Abbildungen. Zwar wurde bei früheren Projekten darauf hingewiesen, Bilder rechtzeitig auszuwählen und den Text auf diese zu beziehen, aber nun wurde es notwendig, die Abbildungen schon in einer frühen Projektphase auszuwählen, da die Gesamtheit von Abbildung, Verfassertext, Quellentext und Aufgaben eine Doppelseite ergab. Das verstärkte den Zeitdruck weiter. Auf diese Weise zeigt sich, wie technische Gegebenheiten die Grenzen des Sag- und Darstellbaren vorgaben. Ob diese Grenzen dann jeweils von den Autoren ausgenutzt wurden oder die Verantwortung für die Auswahl der Abbildungen und die Zusammenstellung der Elemente weiterhin an den Verlag oder Herausgeber abgegeben wurde, war eine individuelle Entscheidung.

Die Diskussionen der Schulbuchautoren zeigen außerdem, dass die Schulbucharbeit durch Kompromisse der Akteure entstand und es sich jeweils um eine Annäherung an eine Idealvorstellung handelte. Dabei wird ersichtlich, dass die Zielvorstellungen sich im Fluss befanden und man sich ihnen von Neuauflage zu Neuauflage anpasste. Es war bei ausgewählten Autoren durchaus üblich, dass Schulbücher nicht als endgültiges und abgeschlossenes Buch konzipiert, sondern jeweils weitere Überarbeitungen und Neuauflagen mitgedacht wurden. Mit anderen Worten: Es ging darum, das bestmögliche Produkt für den Moment unter den gegebenen Umständen fertigzustellen. Das hat konkrete Folgen für die Be-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wertung des Schulbuchwissens in Bezug auf Sag- und Darstellbares. Neuproduktionen bilden Wissen ab, das zu einer gegebenen Zeit in einem konkreten Handlungszusammenhang sag- und darstellbar war. Neuauflagen und Nachdrucke bilden dagegen das Wissen ab, was *immer noch* sag- und darstellbar war. Durch parallele und überlappende Produktionen ergibt sich somit eine wesentlich größere Spannbreite des Sagbaren.

Bei der Analyse der Schulbücher muss berücksichtigt werden, dass diese Praktiken der Produktion, ob in Bezug auf Arbeitsorganisation, Kommunikation oder technischen Wandel, sich nicht zeitgleich in allen Schulbuchprojekten veränderten, sondern vielmehr in einem Verlag auch unterschiedliche Praktiken zur Anwendung kamen und zudem das Verhältnis von Redaktion und Autor im Laufe der Zeit durchaus wandelbar war.

Damit ist ein entscheidender Unterschied zwischen einer Betrachtung externer Faktoren der Schulbuchproduktion und den internen Bedingungen der Produktion festgehalten: Mit dem Blick auf externe Faktoren der Schulbuchproduktion lässt sich eine klare Chronologie ableiten (Einführung der NC, Ansätze der *New History/Geography*, Einführung der Lernzielorientierung etc.). Aber dies relativiert sich jeweils beträchtlich, wenn man auf die einzelnen Projekte fokussiert und nach den Praktiken der Produktion fragt. In diesen Fällen wird deutlich, dass verschiedene Faktoren der Bildungssteuerung keine reale Steuerungsfunktion hatten und die Routinen der Produktion gegenüber Neuerungen einen hohen Grad an Resistenz aufwiesen. Dies zeigt sich v. a. bei Projekten, die von langjährigen Autoren durchgeführt wurden, beispielsweise bei den Werken von Birkenfeld, die einer in den 1960er Jahren aktuellen Darstellungsform verhaftet blieben und diese – entgegen neuen didaktischen Ansätzen – erfolgreich weiterführten, oder an Autoren wie Ray, der trotz technisch anderer Möglichkeiten seinem Vorgehen bei verschiedenen Projekten treu blieb. Auch wurden Prä-NC-Schulbücher noch nach 1990 verlegt. Generell wird hier ersichtlich, dass monokausale Erklärungen jeweils relativiert werden und im Sinne wissensgeschichtlicher Ansätze für einzelne Projekte die volle Komplexität im Produktionsprozess sowie die vielfältigen Verbindungen aufgezeigt werden können. Daher kann gezeigt werden, wie den sogenannten Beschränkungen der Schulbuchproduktion, wie Lehrplan, Schulbuchzulassung oder Zulassungsverfahren, jeweils eine unterschiedliche Relevanz in konkreten Schulbuchprojekten beigemessen wurde: Wenngleich die Vorschriften der Schulbuchproduktion klar formuliert waren, gab es doch immer einen Spielraum. Für die Frage, wie sich die Praktiken der Produktion auf die Wissensbestände und Wissensordnungen auswirkten, lässt sich ausführen, dass dies nur anhand konkreter Wissensbestände beantwortet werden kann. Bevor aber die aus den Praktiken der Wissensproduktion abgeleitete Herangehensweise auf die Schulbuchanalyse übertragen wird, soll im nächsten Teil auf die gesellschaftlichen Debatten um Afri-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kawissen in der Schule eingegangen werden. Aufgrund der Freiheiten der Autoren in der Ausformulierung des Afrikawissens sowie der Folgerung, dass Faktoren wie Relevanz und Verfügbarkeit von Wissen entscheidend für das spätere Schulbuchwissen waren, ist eine Analyse der gesellschaftlichen Debatte notwendig.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

III Gesellschaftliche Diskussionen um relevantes Afrikawissen und bildungspolitische Interventionen

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit den sich wandelnden Bedingungen der Produktion von Wissen in Schulbuchverlagen nachgegangen wurde, wird der Analyserahmen in diesem Kapitel ausgeweitet. Im Zentrum stehen die gesellschaftlichen Diskussionen um relevantes Afrikawissen von der Mitte der 1940er bis zur Mitte der 1990er Jahre. Ziel ist es herauszuarbeiten, in welchem diskursiven Feld Schulbücher entstanden, das bedeutet einerseits zu betrachten, welchen Konjunkturen Afrikawissen in der Bundesrepublik Deutschland, in England und international folgte, sowie andererseits, welche Praktiken verschiedene Akteure nutzten, um Wissensbestände als relevant zu etablieren.

Der Fokus, der in diesem Kapitel angelegt wird, ist möglichst breit. Es werden auf der einen Seite Interventionen in der Analyse berücksichtigt, die sich explizit auf Schulbuchdarstellungen bezogen und diese verändern wollten (z. B. Schulbuchanalysen und -verbesserungsvorschläge). Auf der anderen Seite werden aber auch wichtige gesellschaftliche Debatten einbezogen, die sich nicht explizit mit Schulbuchwissen beschäftigten, aber bei denen eine Verknüpfung mit dem Bildungsbereich angerissen wurde. Wie im ersten Kapitel deutlich wurde, entstehen Schulbücher nicht im luftleeren Raum und die Autoren beziehen ihre Wissensbestände aus vielfältigen Quellen. Es ist daher anzunehmen, dass große afrikabezogene Debatten für die Schulbuchproduktion relevant waren, auch wenn sie nicht explizit mit der Forderung auftraten, diese verändern zu wollen. Für die Schulbuchproduktion spielten diese Debatten aus drei Perspektiven eine Rolle: Sie gaben Autoren und Lektoren Hinweise darauf, welches Wissen gesellschaftlich als wichtig erachtet wurde (Relevanz von Wissensbeständen). Daneben konnten Schulbuchmacher an den Diskussionen ablesen, welche Wissensbestände besonders umkämpft waren und was beim Schreiben des Schulbuchmanuskripts berücksichtigt werden musste (Kontroversität von Wissen). Und schließlich boten sie allgemein (neue) Wissensbestände, auf denen der spätere Schulbuchtext aufbauen konnte, sowie mit Quellentexten und Abbildungen Wissensbestände, die direkt übernommen werden konnten (Verfügbarkeit von Wissen).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Dabei ist zu beachten, dass viele der großen Debatten sich nicht ausdrücklich mit Afrika beschäftigten, trotzdem aber wichtige Elemente von Afrikawissen beeinflussten (z. B. Darstellung der »Dritten Welt«, des Kolonialismus oder der »Entwicklungshilfe«). An diesen Stellen wird dann gefragt, wie Afrika mit diesen Konzepten verknüpft wurde und wie sich dies auf das Afrikawissen auswirkte.

Das sich so ergebende Feld wird chronologisch nach Ländern behandelt. Die Erörterung des Wissensfelds wird für ausgewählte bildungspolitische Interventionen unterbrochen, um die Komplexität der jeweiligen Initiativen aufzufächern. Gefragt wird: Wer diskutierte welches Wissen über Afrika? Welches Wissen wurde von wem als wichtig genug eingeschätzt, um ins Schulbuch aufgenommen zu werden? Welches Wissen wurde als überholt angesehen, sodass es aus Schulbüchern herausgenommen werden sollte, und inwieweit sollten Wissensbestände anders dargestellt werden? Welche Praktiken wurden genutzt, um Schulbuchwissen zu verändern?

1 Bundesrepublik Deutschland

1.1 Nachkriegszeit: Debatten ohne Afrikabezug

Entscheidende Weichenstellungen für das Bildungssystem Nachkriegsdeutschlands wurden von den Alliierten noch während der Kriegszeit vorgenommen. Schon das *Handbook for Military Government in Germany* stellte 1944 die These, dass deutsche Schulbücher stark von der nationalsozialistischen Ideologie beeinflusst seien, an den Beginn seiner Handlungsstrategie. Schulen sollten von dieser Ideologie befreit werden, indem u. a. unerwünschtes Lehrpersonal entfernt sowie neues Lehrmaterial zur Verfügung gestellt werde.[555] Aber erst nach dem Krieg wurden diese Vorstellungen konkreter. Zunächst wurden alle bestehenden Lehrpläne für ungültig erklärt, vorhandene Schulbücher erfasst und auf ihren Inhalt geprüft.[556] In einem Memorandum von 1945 wurde das Ziel der Schulbuchrevision, »that the post-Nazi education is carried out in an entirely new spirit«, noch einmal deutlich gemacht. »The German war mentality involves far deeper and more complex issues than an attitude towards militarism, nationa-

555 Allied Forces, *Handbook for Military Government Prior to Defeat or Surrender*, o. O. 1944, u. a. § 814.

556 Günther Pakschies, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchung zur britischen Re-Education Politik*, Weinheim: Beltz, 1979, 169–172.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

lism and racialism.«[557] Die Aspekte wurden aber nur ansatzweise ausgeführt und auf den Kolonialismus oder afrikabezogene Themen wurde nicht eingegangen.

Die recht uneindeutigen – und meist negativen – Kriterien führte zu einer unterschiedlichen Bewertung der existierenden Schulbücher. Im Rahmen des *Emergency Textbook Projekts* prüften sowohl Briten als auch US-Amerikaner Schulbücher der Weimarer Zeit.[558] Die US-Prüfung ließ z. B. das *Seydlitzsche Geographiebuch* aufgrund seines »nationalistic character« nicht zu und begründete dies u. a. mit der Darstellung der »Volk ohne Raum«-Ideologie und der ehemaligen deutschen Kolonien.[559] Bei *Teubners Erdkundlichem Unterrichtswerk* forderte sie Änderungen, die sich auf das britische Kolonialreich bezogen. Der deutsche Kolonialismus blieb unerwähnt.[560]

Die Prüfung der Briten ging ebenfalls selten näher auf Afrika oder Prozesse der Kolonisation ein. Eine Ausnahme soll knapp ausgeführt werden: Den Prüfern fiel auf, dass Schulbücher im Zusammenhang mit dem Burenkrieg »Britische Konzentrationslager« thematisierten.[561] Sie folgerten »Es wird bei dem Kinde dabei der Eindruck erweckt, als ob die Englaender die Burenfrauen und Kinder nur zusammenpferchten und sterben liessen.« Über das *Bureau of Information Bulletin* erfolgte eine mehrseitige Ausführung, dass die Geschichte der Lager durch die deutsche Propaganda »sehr entstellt« worden sei.[562] Bei dieser Diskussion ging es vornehmlich um die Abgrenzung zwischen der britischen Kolonialpraxis und den deutschen imperialen Bestrebungen. Das heißt, in dem einzigen Beispiel, in dem die Briten übergreifend das Wissen über den Imperialismus in Schulbüchern kritisierten, betraf dies die »eigene« Geschichte.

Die eingesehenen Schulbuchevaluationen verdeutlichen, dass es keine einheitliche Praxis der Bewertung gab. Erst im Dezember 1947 stellte Lehrplan- und Schulbuchausschuss des amerikanischen Office of Military Government

557 Memorandum on the Importance of Achieving a Complete Change in the Character of German Textbooks, 13. 08. 1945 sowie Directive on Education, Youth Activities and German Church Affairs, 22. 11. 1945, Part I: Education, Section B, 14. Textbooks, NL Leonard Box IX.

558 Birgit Braun, *Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949*, Münster: Lit, 2004, 97.

559 Textbook Evaluation Sheet, *E. von Seydlitzsche Geographie für höhere Lehranstalten* (Kurzausgabe), Breslau: F. Hirt, 1930, Geography of the World and Germany, 18. 06. 1946, HHSTAW 649-8-17/2-13.

560 Andere Kritikpunkte waren Kolonialrevisionismus oder Rassentheorien. Textbook Evaluation Sheet, Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk, Leipzig: Teubner 1930, World Geography, with Emphasis on Economic Relationships, 26. 03. 1946, HHSTAW 649-8-17/2-13.

561 So z. B. bei *Wege der Völker*, Bd. VII, S. NL Leonard Box II.

562 Britische Lager sollten nicht in Zusammenhang mit deutschen Konzentrationslagern gestellt werden. S. Britische Konzentrationslager in Suedafrika, inkl. Abdruck in *Bureau of Information Bulletin* No. 4/47, NL Leonard, Box XIII.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

(OMGUS) detailliertere Bewertungskriterien auf.[563] Schulbücher sollten im »Einklang mit den Zielen des Erziehungsprogrammes« stehen, Autoren sollten diese Ziele präzise aussprechen etc. Es wurde erhoben, ob das Buch »gute staatsbuergerliche Haltung«, »Verstaendnis fuer andere«, »die Achtung vor dem Recht des Einzelnen auf seine Ueberzeugung« etc. fördere. Das präsentierte Wissen habe dem »gegenwaertigen Stand des Wissens« zu entsprechen und solle »bei der Behandlung der Vergangenheit auf die Gegenwart Bezug« nehmen.

Die Agenda für das Central Textbook Committee vom August 1946 ist eines der wenigen Dokumente, die stärker ins Detail gingen. Für Geschichte wurde diskutiert, welchen Platz Weltgeschichte, europäische Geschichte und deutsche Geschichte einnehmen sollen und es wurden 19 Themenfelder definiert, denen besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden soll; Imperialismus wurde dabei nur indirekt thematisiert. Weder Kolonialismus noch sich abzeichnende Themen wie Dekolonisation wurden als Themenfelder für Schulbücher angesehen, obwohl sich die allgemeinen Kritikpunkte wie Rassentheorie, Rassismus, Expansion etc. an diesem Beispiel hätten illustrieren lassen bzw. dies aus heutiger Sicht eine gravierende Leerstelle darstellt. Ähnlich sieht es auch beim Fach Geografie aus, bei dem die Agenda sich auf übergeordnete Aspekte beschränkte.[564]

Die Revision der Schulbücher war aber vom Nationalsozialismus gedacht und wurde nicht auf die Wissensbestände über Afrika angewendet. Zwar gab es den Anspruch, den Bildungsbereich bzw. Schulbücher in einem neuen Geist zu verfassen, aber in der Praxis setzte sich dies nicht durch. Im vorherigen Teil wurde ausgeführt, dass praktische Gesichtspunkte der Schulbuchproduktion eine Kontinuität bedingten, aber an dieser Stelle wird auch deutlich, dass in der gesellschaftlichen Diskussion keine neuen Impulse für Afrikawissen gesetzt wurden. Von den Besatzungsmächten war dies auch nur bedingt zu erwarten. Frankreich und das Vereinigte Königreich waren zu diesem Zeitpunkt noch Kolonialmächte und auch von den USA war keine grundsätzliche Kritik am Afrikawissen zu erwarten.

Für eine systematische gesellschaftliche Diskussion über relevantes Afrikawissen, das der nächsten Generation vermittelt werden sollte, fehlten nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland zunächst die Rahmenbedingungen.[565] In dieser Zeit erfolgten aber entscheidende Weichenstellungen für den Aufbau des Unterrichts, die sich auch auf die Darstellung Afrikas in Schulbüchern auswirkten. Dabei gab es eine entscheidende Veränderung: Die *Re-edu-*

563 Allgemeine Gesichtspunkte fuer die Beurteilung von Schulbuechern (und Manuskripten von solchen) fuer deutsche Schulen, OMGUS 6/57-1/27; Staatsarchiv Bremen 4,111/1-136.

564 Agenda for Central Textbook Committee Meeting, August 27th [1946], NL Leonard Box V.

565 Wichtige Zeitschriften gab es noch nicht. Zum Beispiel erscheinen *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* sowie das *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht* erst ab 1951.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

cation-Politik[566] stützte sich mit allgemeinen Grundsätzen auf Negativkriterien (Rassentheorie, Militarismus, Nationalismus), d. h. auf Wissen, das nicht behandelt werden sollte. Neue Lehrpläne erforderten dagegen die Benennung konkreter Wissensbestände. Hierfür kann die Braunschweiger Geschichtsarbeitsgemeinschaft exemplarisch herangezogen werden, die den ersten Lehrplan für die britische Zone erstellte und deren Aufgabe es allgemein war, den Geschichtsunterricht zu fördern und Unterstützung bei der Entwicklung von Schulbüchern zu geben.[567] Sie grenzte sich zunächst gegen dynastische Geschichtslegenden, Rassenmythologie, »germanozentrische« Geschichtsdeutungen etc. ab: Der Geschichtsunterricht »muß sich von der Isolierung auf deutsche oder mitteleuropäische Geschichte befreien«. Im fünfseitigen Stoffplan wurde Afrikawissen nur knapp im letzten Punkt mit dem Stichwort »Das Zeitalter des Imperialismus« angerissen. Afrika wurde kein hoher Stellenwert zugerechnet; die beginnende Dekolonisierung wurde nicht erwähnt.[568]

Eine ähnliche Schwerpunktsetzung verfolgten die *Beiträge zum Geschichtsunterricht* der Braunschweiger Arbeitsgemeinschaft: In den 33 Heften, die den akuten Schulbuchmangel überbrücken sollten, ist keines zum Themenfeld Afrika zu finden. Lediglich Karl Mielcke streifte es in seinem *Zeitalter der Entdeckungen.* Unkonkret sprach er von »Negerländern«, und kritisierte, dass Timbuktu auf keiner Karte verzeichnet sei, was darauf hinweisen solle, dass dieser Abschnitt der Geschichte bisher vernachlässigt worden sei. Insgesamt blieb Mielcke aber traditionellen Darstellungsweisen verhaftet. Nur im Fazit ging er kurz auf Kritik am Kolonialismus ein:

> Vor allem hat die koloniale Ausbeutung der neu entdeckten Länder durch die Europäer zur Bildung des Reichtums, zur Erhaltung einer neuen Wirtschaftsweise, des Frühkapitalismus, und zur Ausbildung des Staates mit rein diesseitigen Zwecken […] entscheidend beigetragen. Der moderne Mensch, der als Ziel Reichtum, Macht, irdisches Wohlergehen und Selbstgenuß kennt, hat seine geschichtlichen Anfänge in diesem Zeitalter der Entdeckungen.[569]

Somit deutet er eine Kritik am vorhandenen Afrikawissen an, kann oder will ein anderes Wissen über Afrika aber nicht ausführen. Seine Unterrichtsmaterialien bieten keine Wissensbestände, um seine eigene Kritik zu beheben. Erst in den

566 Braun, *Umerziehung.* Karl Ernst Bungenstab, *Umerziehung durch Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, 1945–1949*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, 1970. Pakschies, *Umerziehung.*

567 1947 in Braunschweig zugelassen; anschließend für die gesamte Zone zur Nachahmung empfohlen. Bericht über die bisherige Tätigkeit der Geschichtsarbeitsgemeinschaft Braunschweig, o.D., NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 259.

568 *Braunschweiger Geschichtslehrplan*, 1947, o. S.

569 Karl Mielcke, *Das Zeitalter der Entdeckungen*, Braunschweig: Limbach, 1948, 27.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

frühen 1950er Jahren wurde das Afrikawissen erstmals grundsätzlich herausgefordert.

Fallbeispiel »Negerbub«-Debatte und der »Kampf dem Unwissen«[570] *um 1952*
Die erste große Debatte um die Grenzziehungen zwischen Weißen und Schwarzen sowie eine (mögliche) Integration von Schwarzen in die bundesdeutsche Gesellschaft und damit auch in das zu vermittelnde schulische Wissen wurde Anfang der 1950er Jahre geführt. Den Anstoß gaben die Stationierung alliierter Truppen und die Geburten sogenannter »Besatzungskinder«. Von den 66 730 unehelichen »Besatzungskindern«, die zwischen 1945 und 1955 geboren wurden, fielen 4681 in die Kategorie »farbiger Abstammung«.[571] Es handelte sich folglich um eine relativ kleine Gruppe, der aber in der öffentlichen Debatte ein hoher Stellenwert zugerechnet wurde. In einem Bericht über die »Mischlingskinder« beschrieb Hermann Ebeling, Mitglied der World Brotherhood, die Befürchtungen, dass diese Gruppe maßgeblich aus drei Gründen diskriminiert werden könnte:

> a) weil sie anderer Rasse und Hautfarbe sind, b) weil sie illegitimer Geburt sind, c) weil sie auch in ihrem äußeren Erscheinungsbild die Abstammung von einer fremden Besatzung dokumentieren. Solche möglichen Vorurteile würden demnach aus drei Quellen gespeist: Rassismus, Abneigung gegen Illegitimität, nationale Ressentiments gegen die Periode der Besatzung.[572]

Die Diskussion drehte sich wesentlich um diese Aspekte; ergänzt wurden eher praktische Punkte (Finanzen, Zuständigkeiten der Jugendämter etc.). Als eine Quelle der Vorurteile und der Diskriminierung identifizierte Ebeling das Nicht-Wissen über die konkrete Situation der Kinder. Hier spielte er sowohl auf die falsche Faktenlage in der Berichterstattung, aber auch auf Nicht-Wissen in Bezug auf den Umgang mit dieser Gruppe an. Mit dem Leitgedanken »Kampf dem Unwissen« identifizierte er somit nicht nur das Problem, sondern beschrieb auch Lösungsmöglichkeiten. Dies war erstens die Erhebung verlässlicher Daten über die Anzahl und die Lebensumstände der betreffenden Kinder, zweitens die Erarbeitung von Grundsätzen im Umgang mit dem definierten Problem und drittens Öffentlichkeitsarbeit.

Während die ersten »farbigen Besatzungskinder« 1945 geboren wurden, rückten sie 1952 – mit ihrer Einschulung – in den Fokus gesellschaftlicher Dis-

570 Hans Ebeling, »Zum Problem der Deutschen Mischlingskinder. Bericht«, in: *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik* 7, 12 (1954), 612–630, hier 612.

571 Zahlen vom Statistischen Bundesamt Wiesbaden, Statistische Berichte, 10. 10. 1956, Yara-Colette Lemke Muniz de Faria, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland*, Berlin: Metropol, 2002, 202.

572 Ebeling, »Zum Problem«, 612.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kussionen. Es wurde grundsätzlich die Frage diskutiert, ob und inwieweit diese Kinder Teil der bundesrepublikanischen Gesellschaft seien bzw. sein könnten – allein ihre Existenz forderte historisch gewachsene Definitionen von Deutsch-Sein heraus. Rechtlich waren sie zwar Bundesbürger, aber inwieweit ihnen ein Platz in der Gesellschaft zugesprochen wurde, konnte nicht so einfach beantwortet werden.[573]

Auch wenn im Folgenden die Bezüge zum nationalen Bildungssystem herausgestellt werden, muss deutlich hervorgehoben werden, dass es sich um eine transnationale Debatte handelte, die eine Vielzahl von Akteuren vernetzte: deutsche Behörden, wie Jugendämter, die in vielen Fällen das Sorgerecht inne hatten, sowie Akteure aus Wissenschaft, Politik, Schule, allgemeiner Pädagogik etc., die jeweils auch mitdachten, wie die Debatte vonseiten der Besatzungsmächte gesehen wurde; UNESCO; US-amerikanische Journalisten; Vereinigungen der *Black Community* etc.[574]

Maßgeblicher Akteur der – schulbezogenen – Diskussion war die Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (teils mit World Brotherhood*)*. Ihr Ziel war es, für Verständigung und gegen Vorurteile in der Gesellschaft vorzugehen; dabei hatte sie auch ein Auge auf das Ansehen der Bundesrepublik im Ausland. In diesem Kontext ist ebenfalls ihr Engagement im Bereich der »Mischlingskinder« zu sehen. Die Gesellschaft veranstaltete zu diesem Themenfeld drei Tagungen, um Erfahrungen auszutauschen, Handlungsoptionen zu diskutieren und Leitlinien festzulegen.[575] Darüber hinaus gab sie die Broschüre *Maxi, unser Negerbub* des Pädagogen Alfons Simon heraus. In der fiktiven Geschichte hatte ein Lehrer das »Problem der Besatzungskinder« zunächst verdrängt, aber durch die die Einschulung eines »Negerbubs« in seine Klasse musste er sich mit seinen Vorurteilen, der nationalsozialistischen Vergangenheit und den »race relations«

573 Es wurden drei Varianten diskutiert: Die vollständige Integration in die Gesellschaft, die Beschulung in speziellen Heimen, die sofortige Umsiedlung in das Land ihrer Väter. Lemke Muniz de Faria, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung.*

574 Heide Fehrenbach, *Race after Hitler. Black Occupation Children in Postwar Germany and America*, Princeton: Princeton University Press, 2005. S. auch Tina Campt und Pascal Grosse, »›Mischlingskinder‹ in Nachkriegsdeutschland. Zum Verhältnis von Psychologie, Anthropologie und Gesellschaftspolitik nach 1945«, in: *Psychologie und Geschichte* 6, 1/2 (1994), 48–78.

575 Zur Vorgeschichte der Tagung s. Josef Foschepoth, *Im Schatten der Vergangenheit. Die Anfänge der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993, 97–99. Zur ersten Tagung (*Mischlingskinder und Schule,* Juli 1952) sind keine Unterlagen mehr erhalten. S. auch Lemke Muniz de Faria, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung*, 163. Zur zweiten Tagung (August 1952) s. World Brotherhood und Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, *Protokoll der Arbeitstagung über »Das Schicksal der farbigen Mischlingskinder in Deutschland«*, Wiesbaden: Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, 1952. Zur dritten Tagung (Dezember 1953) s. Ebeling, »Zum Problem«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

in den USA auseinandersetzen. Er hatte Probleme, hilfreiche Literatur zu finden, sowie Schwierigkeiten, Maxi einerseits »normal« zu behandeln und ihm andererseits mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Am Beispiel dieser Broschüre wird nicht nur deutlich, welche Rolle der Schule bei der Integration der »Mischlingskinder« zugesprochen wurde, sondern auch inwieweit Schulbücher und Lehrmaterialien unterstützend wirken sollten.

> Aus Geschichtsbüchern lernen sie [Schülerinnen und Schüler], daß die Neger aus Afrika gebracht worden sind, wo sie als *Wilde* und *Heiden* gelebt haben. Sie lernen nicht oder haben es längst vergessen, daß auch ihre eigenen Vorfahren *Wilde* und *Heiden* waren. Sie lernen nicht, daß die Neger in Westafrika lange, ehe man sie wie wilde Tiere einfing und nach Amerika brachte, ein hochentwickeltes politisches und wirtschaftliches Leben führten. Sie hören nichts davon, daß viele hervorragende Wissenschaftler, Künstler und Schriftsteller Neger sind.[576]

Zwei Aspekte sind für die weitere Fragestellung von besonderer Bedeutung: zum einen die eindeutige Verbindung zu Afrika, obwohl es sich meist um Kinder US-amerikanischer Soldaten handelt,[577] zum anderen eine Kritik an dem über Afrika vermittelten Wissen in Schulbüchern. In der Debatte wurde Nicht-Wissen kenntlich gemacht, aber es zeigt sich auch ein allgemeines Fortschrittsdenken, wobei trotzdem die Errungenschaften der »Neger« betont wurden. Hierbei blieb der Autor aber stehen, indem die Kritik am Kolonialismus und Sklavenhandel abstrakt im Passiv steht und er die eigene Position oder Konsequenzen eines strukturellen Rassismus nicht reflektiert.

Auch in den Resolutionen der Tagungen wurde die Vermittlung neuen Wissens über die Schulen und Lehrmaterialien besonders hervorgehoben. Neben allgemeinen Feststellungen, wie »[d]ie absolute Gleichberechtigung dieser Kinder ist unbestreitbar«, der Absage gegen jedes »rein biologisch-materielle Denken, auf dem der Rassismus beruht«, und dem Vorschlag, »fortan den Terminus technicus ›farbige Mischlingskinder‹ den verschiedenen Sprachgebräuchen wie Mulatten-, Neger- oder farbige Besatzungskinder« vorzuziehen, richtet sich eine Reihe von Punkten speziell an die Schulbehörden. Neben Elternabenden, Schulungen von Lehrenden, Vorträgen gehalten von »Negern« etc. wurde Folgendes gefordert:

576 Alfons Simon, *Maxi, unser Negerbub*, hg. von der Arbeitsgemeinschaft »Bremer Schule« e. V. Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V., Bremen: Eilers & Schünemann, 1952, 20.

577 Ähnlich ist es beim Film *Toxi*. S. auch Lemke Muniz de Faria, *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung*, 173–182. S. auch Bundestagsdebatte, Sitzung 198, 12.03.1952, 8507; Peter Martin, »›… als wäre gar nichts geschehen‹«, in: Peter Martin und Christine Alonzo (Hg.), *Zwischen Charleston und Stechschritt, Schwarze im Nationalsozialismus*, Hamburg: Dölling und Galitz, 2004, 700–710, hier 706–708.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Biographien von hervorragenden Negergelehrten, -künstlern, -staatsmännern usw. sollten in kindesgemäßem Stil entweder übersetzt oder geschrieben und durch einen geeigneten Verlag für Jugendschrifttum veröffentlicht werden; im Einvernehmen mit der Kultusminister-Konferenz sollte dieses Schrifttum in die offiziellen Lehrmittelkataloge aufgenommen werden, um somit in den Unterricht zu gelangen.[578]

Der Deutsche Koordinierungsrat verschickte Exemplare von *Maxi* an die Kultusbehörden und bot sie zum Selbstkostenbetrag an. Sie sollten Lehrkräften einen »wichtigen Leitfaden für die Lösung der entstehenden Probleme in die Hand« geben.[579] Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich: Hamburg bestellte keine Hefte, weil »festgestellt worden [ist], dass es in Hamburg das Problem der Besatzungskinder nicht gibt, da Hamburg keine farbigen Besatzungstruppen hatte.« Im Antwortschreiben hieß es weiter: »Sie werden verstehen, dass die Schulbehörde, so sehr sie im Grundsätzlichen den Versuch begrüsst, für eine menschliche Einstellung zu werben, es angesichts der Tatsache nicht für erforderlich hält, die Schrift zur Verteilung an die Lehrkräfte zu beziehen.«[580] Einen anderen Weg ging Hessen, das in einem Erlass des Kultusministeriums auf die Broschüre hinwies und diese an Schulen verteilen ließ.[581] Auffällig ist, dass von allen Seiten das »Problem« anerkannt wurde, aber die Handlungen nur von Ländern folgten, in denen es eine Minderheit Schwarzer Schülerinnen und Schüler gab. Obwohl alle Kultusbehörden in die Diskussion eingebunden waren, sahen sie es als regionales und nicht als gesamtgesellschaftliches Problem an. In den Kultusbehörden – und damit in den Ministerien, die für die Zulassung von Unterrichtsmaterialien zuständig waren – bündelten sich somit Diskussionen um die Rolle Schwarzer Menschen in der bundesdeutschen Gesellschaft.[582]

Die Diskussion um die Schwarze Minderheit hatte um das Jahr 1952 ihren Höhepunkt und flammte um 1960, das Jahr, in dem die ersten Kinder die Schule verließen, erneut kurz auf. Sie forderte das Wissen in der Gesellschaft über die eigene Nation, aber auch über Afrika heraus. Dabei wurde die transnationale

578 World Brotherhood und Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, *Protokoll*, 18–20. Ebeling, »Zum Problem«, 627–630.

579 So z. B. der Deutsche Koordinierungsrat an Senator Landahl, 10.03.1952, Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

580 Antwortschreiben 08.05.1952, Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

581 Zu anderen Kultusministerien s. Übersicht im Schreiben der KMK, 27.02.1956, Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

582 So finden sich im Bestand der Hamburger Schulbehörde auch Korrespondenzen z. B. mit der Zeitschrift *Ebony* (08.04.1952), Lehrkräften, dem Bundesministerium des Inneren oder der KMK. In der Akte finden sich auch ein Artikel der *Hamburger Zeitungen* zur Einschulung oder eine Anfrage eines Lehrers, ob die Schulbehörde für seine Klassenfahrt zwei »Mischlingskinder« vermitteln könnte, da er das Thema Rassentrennung in Südafrika und auch die »Schwierigkeiten« in Deutschland thematisiert habe. Allerdings sollten die Kinder keine »Erziehungsschwierigkeiten« aufweisen. Brief, 23.05.1960, Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Debatte zwar mit den verschiedensten Akteuren geführt, aber einen Kristallisationspunkt hatte sie in der Schule – der Institution, der im Hinblick auf einen Wandel des gesellschaftlich relevanten Wissens die meiste Bedeutung zugemessen wurde. Es traten sowohl rassistische Argumente hervor, doch wurde in den Berichten aus den Schulen auch deutlich, dass das Problem nicht bei den Mitschülerinnen und Mitschülern zu suchen sei, die die »Mischlingskinder« weitgehend vorurteilslos aufnahmen. Auch bei den »Mischlingen« sei das Problem nicht zu verorten, da diese sich ähnlich entwickelten wie die Mitschüler und Mitschülerinnen.[583] Vielmehr sollten die Materialien dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler davor zu bewahren, ihre Unvoreingenommenheit abzulegen und Vorurteile der Erwachsenen anzunehmen. Diese punktuelle Diskussion wurde von den damaligen Akteuren nicht in einen allgemeinen, strukturellen Rassismus der Gesellschaft eingeordnet.

1.2 Die 1950er Jahre: Beginn einer breiteren Debatte

Die Debatte um Schwarze »Besatzungskinder« blieb in den 1950er Jahren die einzige intensive Debatte, in der relevantes Wissen über Afrika (zumindest indirekt) verhandelt wurde. Eine Durchsicht relevanter Zeitschriften für den Geschichts- oder Geografieunterricht zeigt, dass es in den 1950er Jahren kaum Beiträge zu Afrika oder zum Kolonialismus gab. Erst die beginnende Dekolonisierung lenkte den Blick auf »außereuropäische Erdteile«. Im Fokus stand dabei meist Asien, wobei Artikel einen »Okzidentalismus« und »Evolutionismus« kritisierten bzw. einen »bewußten oder unbewußten Europa-Chauvinismus, für den die gesamte nichtabendländische Welt ›Ausland‹ darstellt«.[584] Die Autoren verorteten ihre Arbeit im Bereich der UNESCO bzw. wiesen direkt auf Aspekte wie Völkerverständigung und Völkerfreundschaft als oberstes Ziel der Erziehung

583 Eine Umfrage des BMI »dokumentiert« die Entwicklung verschiedener »Mischlingskinder«. Schulische Leistungen und Entwicklung der Kinder wurden meist als durchschnittlich angegeben; es gäbe keine Erziehungsschwierigkeiten. Oft wurden aber physische Merkmale betont (Befähigung zum Tanz; Anfälligkeit bei Erkältungskrankheiten). Es wurde auch vermerkt, dass ein Kind »nach seiner Mitwirkung im Film ›10 kleine Negerlein‹ Schwierigkeiten zeigte. Ein fünfjähriges Mädchen zeigte Ablehnung gegen das Singspiel ›10 kleine Negerlein‹«. Bericht über uneheliche deutsche farbige Mischlingskinder in West-Berlin, 08. 11. 1955, Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

584 Peter Bensch, »Die Behandlung der Völker Asiens in deutschen Schulgeschichtsbüchern«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 3 (1954), 119–147, hier 119–123.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

hin.[585] Sie kritisierten grundsätzliche Aspekte wie Eurozentrismus oder Fortschrittsdenken, aber auch bei ihnen blieb Afrika eine Leerstelle.

Mitte der 1950er Jahre brachte der Schulbuchverlag Klett erstmals ein Ergänzungsheft zum Thema Imperialismus heraus.[586] Ludwig Zimmermann stellte sich darin die Aufgabe, »die geistigen, ethnischen und politischen Zielsetzungen der imperialistischen Mächte sowie die Kräfte, die sie hervorgebracht, und die Formen, in denen sie sich je nach der natürlichen und geschichtlichen Lage der betreffenden Völker geprägt haben, zu Anschauung zu bringen.«[587] Er nahm eine eurozentrische Perspektive ein und fokussierte, neben den wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen des Imperialismus, auf den britischen, russischen, französischen, deutschen und US-amerikanischen Imperialismus. Der deutsche Imperialismus könne dabei aber nur bedingt in eine Reihe mit dem der anderen gestellt werden.[588]

Lief die Diskussion über »Entwicklungsländer« in den 1950er Jahren – mit dem Schwerpunkt auf Asien – langsam an, so ist 1960 als Wendepunkt in der Debatte zu sehen. In diesem Afrikanischen Jahr wurden aus 17 Kolonien souveräne Staaten.[589] Die Dekolonisierung Afrikas bildet ein Diskursereignis, das auch in der Bundesrepublik für große Aufmerksamkeit sorgte. Im Essay *Vom Umgang mit den Afrikanern* in der Zeit schrieb Marion Gräfin Dönhoff, eingebettet in das dominante Narrativ des Ost-West-Konflikts, dass »ein ganzer Kontinent neu aus dem Dunkel politischer Verschwommenheit« auftauche, und bezeichnete dies als wichtigstes Ereignis dieser Zeit. Selbstkritisch schrieb sie: »Gewiß sollten wir uns entschließen, einer Eigenschaft zu entsagen, die offensichtlich ein europäisches Charaktermerkmal ist: wir sind arrogant. Wir glauben, daß Weltgeschichte *eo ipso* europäische Geschichte sei.«[590]

Diese Aspekte wurden in ähnlicher Weise auch im Bereich der Bildung diskutiert. Dabei unterscheidet sich diese Diskussion maßgeblich von der vorherigen Debatte, bei der Akteure durch Aktivitäten wie Tagungen oder Publikationen

585 Rudolf Raasch, »Asien im Spiegeln deutscher Schulbücher«, in: *Die Deutsche Schule* 51 (1959), 1–13. Wolfgang Franke, »China in deutschen Erdkunde-Lehrbüchern«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 5 (1956), 184–192. M. Mujeeb, »Zur Behandlung der Geschichte Indiens«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 5 (1956), 256–266.

586 Ludwig Zimmermann, *Der Imperialismus. Seine geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen*, Stuttgart: Klett, 1955.

587 Vorbemerkung, in: Zimmermann, *Imperialismus*, o. S.

588 Zimmermann widmete dem »deutschen Imperialismus« ein gleichberechtigtes Kapitel, warf aber die Frage auf, ob man den deutschen Fall als »echten Imperialismus« bezeichnen könne. Zimmermann, *Imperialismus*, 33; Ludwig Zimmermann, *Der Imperialismus. Seine geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen*, Stuttgart: Klett 1963.

589 Christoph Kalter, »Aufbruch und Umbruch. ›Das Afrika-Jahr‹ vor einem halben Jahrhundert«, in: *Zeitgeschichte online* 2010.

590 Marion Dönhoff, »Vom Umgang mit den Afrikanern«, in: *Die Zeit*, 18. März 1960.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Netzwerke geknüpft hatten, um Bildungsinhalte zu beeinflussen. Um 1960 gab es eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure, die parallel das Thema aufgriffen. Gleich ist all den im Folgenden beispielhaft behandelten bildungspolitischen Interventionen, dass sie ausgehend von den weltpolitischen Umbrüchen einen eklatanten Mangel an Wissen konstatierten und darauf aufbauend Handlungsnotwendigkeiten definierten. Das Nicht-Wissen umfasse maßgeblich drei Ebenen: einen generellen Mangel an Wissen über die »jungen Staaten«, einen spezifischen Mangel an Unterrichtsmaterialien und eine Unkenntnis beim Lehrpersonal, wie das vorhandene Wissen genutzt werden könne.

Fallbeispiel: »Das wichtigste Ereignis unserer Zeit«

Die Deutsche Afrika Gesellschaft (DAG) wurde Ende der 1950er Jahre gegründet, um Aufmerksamkeit *für* und Informationen *über* Afrika zu vermitteln – auch im Bildungsbereich.[591] Neben verschiedenen Publikationen trat sie ab 1960 v. a. mit den Afrika-Wochen, bei denen verschiedenste Informationsveranstaltungen koordiniert wurden und auch persönliche Kontakte zwischen Menschen aus Afrika und Deutschland hergestellt wurden, an die Öffentlichkeit. So plante sie 1960 ein Treffen von Afrikanerinnen und Afrikanern mit deutschen Volksschullehrern oder 1962 ein Treffen afrikanischer und deutscher Historiker. Interessant ist hier, dass sich Georg Eckert, der das Treffen mit organisierte, explizit gegen ein belehrendes Verhalten gegenüber Menschen aus Afrika aussprach und nachdrücklich für einen Austausch über afrikanische Geschichte plädierte.[592] Dies kann als ein Beispiel dafür angesehen werden, dass während dieser Umbruchphase auf dem afrikanischen Kontinent schon sagbar war, dass Europäer nicht die Hoheit über die Geschichtsinterpretation hatten, sondern man jeweils voneinander lernen konnte.

Ein weiteres Beispiel für die Vernetzungen der Akteure ist die erste große Schulbuchuntersuchung über Afrika in deutschen Schulbüchern. Die DAG be-

591 S. z. B. die Zeitschrift *Afrika heute*, die Fragen zu aktuellen Problemen einzelner afrikanischer Regionen aufwarf. Oskar Splett, »Können wir Afrika helfen?«, in: *Afrika heute* (1962), 107–133. Daneben gab es eine Schriftenreihe mit aktuellen Informationen über afrikanische Länder.

592 Splett an Eckert 05. 05. 1960, BArch B 161/216 bzw. Briefe zwischen Splett und Eckert 1962. S. bes. das Schreiben Eckerts vom 25. 02. 1962 »Ich würde vorschlagen, daß man nicht bei der Tagung primär Vorträge hält, die die afrikanischen Kollegen über deutsche oder europäische Geschichte belehren. […] Wäre es nicht klüger, Fragen der afrikanischen Geschichte und des afrikanischen Geschichtsbildes zu behandeln? Wir würden in diesem Fall erfahren, was die Afrikaner von ihrer eigenen Geschichte denken und was sie meinen, was wir von ihnen lernen sollten. Es wäre doch für alle von uns eine glänzende Gelegenheit, uns über das afrikanische Geschichtsbild zu informieren. Unsere Gäste würden dabei erkennen, wie sehr man heute an afrikanischen Problemen und an ihrer Interpretation interessiert ist. Man sollte die Tagung meiner Ansicht nach so gestalten, daß wir von den Afrikanern lernen und nicht umgekehrt.« NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 56/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auftragte das Internationale Schulbuchinstitut, eine Studie zur Frage »Was steht in deutschen Schulbüchern über Afrika?« durchzuführen,[593] die später von Oberstudienrat und Schulbuchautor Eckart Schmitt im *Internationalen Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* veröffentlicht wurde. Schmitt sah Afrika zunächst als geografisch und historisch zu behandelndes Thema, wobei er v. a. Geografieschulbücher kritisierte:

> Kaum einer der Autoren scheint bisher etwas von dem frischen Wind verspürt zu haben, der seit einigen Jahrzehnten u. a. auch aus Afrika weht. Denn anders ist es nicht zu verstehen, daß auch bei der Darstellung des 19. Jahrhunderts so gut wie nie auf den durch die Aufteilung Afrikas betroffenen eingeborenen Menschen eingegangen wird. […] Das Erstaunlichste aber ist, daß Afrika in allen Lehrbüchern immer noch nur aus europäischer Sicht betrachtet und daher fast nur dort im Text gestreift wird, wo wichtige Ereignisse der europäischen Geschichte auch Afrika berühren oder wo es sich um das Festsetzen der Europäer in Afrika handelt.[594]

Besonders beim Abschnitt über den Imperialismus kritisiert er, dass Schulbücher »europazentrisch« seien. Dieser Hauptkritikpunkt betreffe die gesamte Geschichtserzählung, das bedeutet sowohl eine Nichtberücksichtigung der vorkolonialen und postkolonialen Geschichte Afrikas als auch eine weitgehende Ignorierung von Menschen aus Afrika. Hiermit teilt er die schon zuvor genannte Kritik, nur dass diese nun erstmals an einer umfassenden Schulbuchstudie belegt wurde.

An der Darstellung der Kolonialvergangenheit kritisierte Schmitt, dass das »unendliche Leid, dass die Europäer und die Araber hierdurch über große Teile der Schwarzen Menschheit vom 16. bis ins 19. Jahrhundert hinein gebracht haben«, nicht aufgegriffen werde. Den deutschen Kolonialismus streifte Schmitt lediglich. Für die Zeit der Dekolonisierung kritisierte er maßgeblich, dass die Bücher nicht thematisieren, wie man Afrika entwickle und auf seine politische Selbstständigkeit vorbereitet habe; Menschen aus Afrika sollten mehr in die Erzählung einbezogen werden. Insgesamt erscheine Afrika nur als »Objekt der Europäer«, es gäbe keine Karten des vorkolonialen Afrikas und wichtige afrikanische Persönlichkeiten würden nicht genannt werden. Schmitt konstruierte eine homogene Gruppe der Afrikaner, die er gleichberechtigt behandelt sehen wollte. Die Gruppen sollten für Schülerinnen und Schüler u. a. durch »bildliche Gegenüberstellungen der wichtigsten Menschenrassen Afrikas« visualisiert werden. Die Beziehung zwischen Menschen aus Europa und Afrika stellte er deutlich dar:

593 Briefe Schüddekopf und Splett, 18. 02. 1960, 16. 03. 1960, BArch B 161/213.

594 Eckart Schmitt, »Afrika in den Geographie- und Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik«, in: *Internationales Jahrbuch für den Geschichtsunterricht* 9 (1963/64), 130–168, hier 133, 152, 149.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Das Verhältnis zwischen Neger und Europäer, das gegenseitige Geben und Nehmen, die gegenseitige Abhängigkeit (infolge des Klimas). Der Europäer als Helfer und Lehrmeister, als Bekämpfer der ewigen Stammesfehden und der Sklaverei, aber auch der Seuchen bei Mensch und Tier, als Züchter und Pfleger besserer Tierrassen und Pflanzensorten, als Schützer des Waldes, des Bodens und der Tierwelt, als Verantwortlicher für den Absatz der Erzeugnisse, als Wissenschaftler und Techniker auf allen Gebieten. Der Neger als Arbeitskraft für den Europäer; da nur er körperliche Arbeit in weiten Teilen Afrikas leisten kann. Ferner das neue Verhältnis, das durch die immer mehr um sich greifende Verselbstständigung bisheriger Kolonien zwischen Negern und Europäern, aber auch zwischen Hamiten und Semiten einerseits und Europäern anderseits entstanden ist.[595]

Obwohl Schmitt betonte, dass Menschen aus Afrika in Schulbüchern aufgenommen werden müssen, setzte er koloniale Denkmuster fort. Wissen über Afrika und Afrikaner sei notwendig, um die Ereignisse zu verstehen, aber Afrikaner waren für ihn keine gleichberechtigten Partner. Koloniale Argumentationen, wie die Kategorisierung Afrikas »als Rohstoffkammer und Ergänzungsraum Europas« behielt er bei.[596] Seine Studie blieb bis 1970 ein Referenzpunkt für die Diskussion und sie stellte für die DAG somit eine gelungene Investition dar, um in Debatten mehr Aufmerksamkeit für Afrika zu fordern.

Ein Akteur, der für die Aufbereitung und Vermittlung von Wissen und das Knüpfen von Netzwerken ebenfalls eine wichtige Rolle spielte, war die Bundeszentrale für Heimatdienst (BZH), ab 1963 Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Erste Seminare zum Thema »Entwicklungsländer« wurden von ihr seit Ende der 1950er Jahre gefördert.[597] Die BZH begründete ihre Aktivität damit,

> daß das Thema »Entwicklungsländer« die Möglichkeit gibt, weiten Kreisen der politisch interessierbaren Bürger demokratische Verhaltensweisen im Sinne der Mitverantwortung deutlich und gegenständlich [zu] machen, anderseits sein Interesse für europäische Probleme zu vertiefen, rassische Vorurteile abbauen zu helfen und seinen Blick zu öffnen für die Schicksalsverflechtungen der westlichen Welt.[598]

Auch hier gehören weltpolitische Veränderungen zu den wichtigsten Begründungen für die Aktivität auf diesem Feld.[599] Insgesamt gab es in den frühen 1960er Jahren zwischen BZH, mehreren Ministerien und gesellschaftlich aktiven Gruppen verschiedene Kontakte und Kooperationen, um das Thema »Entwicklungshilfe« im Bildungsbereich zu verankern.

595 Schmitt, »Afrika«, 140.
596 Ebd., 145.
597 BZH an BMI, 24. 02. 1961, betr. Zuwendung für Tagungen und ähnliche Veranstaltungen, die das Thema »Entwicklungsländer« behandeln, BArch B 168/209.
598 Mittelabfrage beim BMI, 24. 02. 1961, BArch B 168/209.
599 Gudrun Hentges, »Neuanfang staatlicher politischer Bildung. Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, 46/47 (2012), 35–43.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Eine wichtige Aktivität des BZH war die Herausgabe der *Informationen zur politischen Bildung*. Die 100. Folge wurde 1962 dem Thema *Afrika. Teil I: Geschichtlicher Überblick* gewidmet. Bei der Planung des Hefts, die ins Schlüsseljahr 1960 zurückreicht, hatte die DAG sich so weit als Expertennetzwerk etabliert, dass sie die Autoren vermittelte.[600] Erste Konzepte der BZH zum Themenheft legten fest, dass die Geschichte Afrikas anhand von 20 Karten zu behandeln sei, die jeweils durch einleitende Texte gerahmt werden sollten.[601] Das Heft bot einen Überblick von der Vor- und Frühgeschichte Afrikas über die europäische Kolonisierung bis zur Gegenwart. Ergänzt wurden Informationen zu afrikanischen Sprachen und aktuelle Daten zu unabhängigen Staaten. So wurde auch das Kartenmaterial zum vorkolonialen Afrika geliefert, dessen Fehlen Schmitt in Schulbüchern kritisiert hatte und welches das Bild vom geschichtslosen und kulturlosen Kontinent visuell widerlegte.

Neben Organisationen, die im engeren Sinne nichts mit dem Bildungsbereich zu tun hatten (z. B. DAG), und der verstärkten Zuwendung von Institutionen zur politischen Bildung (z. B. BZH/BpB) gab es auch im engeren Bildungsbereich Aktivitäten, die sich dem Thema Afrika, der Dekolonisation und der Entwicklungsthematik widmeten. So fand 1961 in Hessen – organisiert von den staatlichen Studienseminaren und der Deutschen UNESCO-Kommission – eine Lehrerfortbildung zum Thema *Asien und Afrika im Geschichtsunterricht der Höheren Schule* statt. Wolfgang Hug stellte in der Einführung zur Tagung zunächst fest, dass die »Bedeutung der aussereuropäischen Welt […] unbestritten« sei, um dann grundsätzlich zu fragen: »[…] läßt sich die Situation der jungen Staaten und die Interdependenz der Welt mit den Methoden des Historikers und des Geschichtslehrers begreifen und verständlich darstellen?«[602]. Die Teilnehmenden stimmten überein, dass die »afro-asiatischen Länder« stärker im Geschichtsunterricht thematisiert werden sollten, wobei sie bei der praktischen Umsetzung Probleme sahen: Dies betraf das Nicht-Wissen von Lehrkräften, die selten mit dem Stand der Forschung vertraut seien und die zu großen Verallgemeinerungen oder zu »Romantisierungen« beim Vergleich von »afrikanischem Brauchtum und europäischer Zivilisation, an die sich die Afrikaner besonders rasch anpassen«, tendierten. Das sei aber kein Grund die »außereuropäische Geschichte«

600 Pauels (BZH) an Splett 21.06.1960, Aktennotiz über eine Besprechung mit Pauels vom 04.04.1960, BArchB 161/90.

601 Auflagenhöhe von 800 000 Exemplaren, die kostenlos zur Verfügung gestellt wurden. Brief an Beuchelt, 15.03.1961. BArch B 168/727. Der Produktionsprozess gestaltete sich ähnlich wie bei Schulbüchern.

602 *Asien und Afrika im Geschichtsunterricht der Höheren Schule. Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission mit den Fachleitern für Geschichte an den Staatlichen Studienseminaren vom 3.–6.5.1961 im Hessischen Lehrerfortbildungswerk, Hauptstelle Reinhardswaldschule bei Kassel*, 2.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nicht zu behandeln. Die Stoßrichtung der Argumentation war ähnlich wie bei der zuvor behandelten »Negerbub«-Debatte, d. h. maßgeblich eine Bekämpfung von Nicht-Wissen.[603]

An diesem Problem setzte das UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg an. Zwischen Juni 1960 und Februar 1961 leiteten Gottfried Hausmann und Werner Plum ein Projekt, in dem sie die »Behandlung von Problemen der Entwicklungsländer im Schulunterricht« thematisierten.[604] Wie schon bei Schmitt wird deutlich, dass auch dieses Projekt einer Umbruchphase angehört, in der es einerseits möglich war, vorhandene Wissensbestände als veraltet zu markieren und neue Wissensgebiete zu beschreiben. Andererseits waren die Autoren aber noch in den traditionellen Denkmustern gefangen. So zeigen die beiden folgenden Beispiele, wie koloniale Denkformen fortgesetzt werden, obwohl die Autoren sich deutlich gegen Vorurteile, Klischees und vereinfachende Darstellung aussprechen. Hug schrieb in der Projektpublikation:

> Die erzieherische Funktion einer Behandlung der Entwicklungsländer liegt entscheidend darin, Vorurteile einzudämmen, Klischeevorstellungen, Schablonen und Fehlhaltungen zu korrigieren, zu einem partnerschaftlichen Verhältnis zu erziehen, den Fremden in seiner Fremdartigkeit kennen und schätzen zu lernen.

Gleichzeitig führte er aus, dass der Europäer Arbeit als selbstverständlichen Lebensinhalt verstehe. »Der Asiate« und »der Afrikaner« dagegen arbeiteten nicht aus Pflichtgefühl, sondern »aus Lust oder aus Not«. Außerdem habe Europa die Führung im Bereich der Technik und der Wissenschaft, während Asien in dem der Meditation und Persönlichkeitsbilder sowie Afrika im Bereich des Rhythmisch-Musischen führend sei.[605]

1.3 Die 1960er Jahre: Öffnung des Diskursfelds

Der »Eintritt der jungen Staaten« in die Weltpolitik schuf auch Aufmerksamkeit für deren Geschichte. Da Deutschland seit Ende des Ersten Weltkriegs keine Kolonien besaß, wurde seiner Kolonialgeschichte zunächst keine große Aufmerksamkeit zuteil.[606] Erst Ende der 1960er Jahre wurde mit Helmut Bleys Studie

603 »Methodik des Unterrichts über Entwicklungsländer«, in: *Offene Welt* 73 (1961), 406–407.

604 »Behandlung von Problemen der Entwicklungsländer im Schulunterricht«, in: *Offene Welt* 73 (1961), 405–406.

605 Wolfgang Hug, *Die Entwicklungsländer im Schulunterricht*, Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik, 1962, 11–12.

606 Während Ansprenger z. B. dem britischen und französischen Kolonialismus ein jeweiliges Kapitel widmete und den niederländischen, belgischen und portugiesischen Kolonialismus gemeinsam behandelte, thematisierte er den deutschen Kolonialismus nur am Rande. Franz Ansprenger, *Die Auflösung der Kolonialreiche*, München: DTV, 1966.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zur deutschen Kolonialherrschaft in Deutsch-Südwestafrika die Aufmerksamkeit auf den deutschen Kolonialismus gelenkt.[607] Jenseits der Geschichtswissenschaft gab es weitere gesellschaftliche Auseinandersetzungen mit dem (deutschen) Kolonialismus. Im Sommer 1967 versuchten Hamburger Studierende, das Denkmal von Hermann von Wissmann, Kolonialakteur in Deutsch-Ostafrika, zu stürzen. Trotz seiner regionalen Begrenztheit war es ein öffentlichkeitswirksames Diskursereignis.[608] Ein weiteres wichtiges Ereignis war die Dokumentation *Heia Safari – Die Legende der deutschen Kolonialidylle*. Ralph Giordano konzipierte sie mit weitreichenden Freiheiten und der WDR strahlte den Zweiteiler 1966 zur besten Sendezeit aus. In seinen Erinnerungen schrieb er, dass der Film eine »geharnischte Attacke auf die immer noch vorherrschende These bei uns, der deutsche Kolonialismus sei ›besser‹ gewesen als der der anderen Überseemächte«, sein sollte.[609] Als Auslöser gab er einerseits eine Rede und Würdigung des Bundesverteidigungsministers Kai-Uwe von Hassel auf der Beerdigung von Paul von Lettow-Vorbeck im Jahr 1957 an. In Anbetracht seiner kolonialen Vergangenheit und Verehrung für Hitler war es für Giordano nicht akzeptabel, dass ein Bundesminister Lettow-Vorbeck in dieser Weise ehrte. Andererseits bildete die Serie »Geschichte des europäischen Kolonialismus« in der Gewerkschaftszeitung *Welt der Arbeit* Anfang 1962 einen Anstoß. Sie wurde nach zwei Episoden abgebrochen – laut Girodano wegen der vielen Proteste.[610]

Die *Welt der Arbeit* bildet ein frühes Beispiel, dass die Kolonialvergessenheit oder die Idealisierung des deutschen Kolonialismus nicht widerspruchslos in der deutschen Gesellschaft verankert waren. Die ersten beiden Teile widmen sich den ehemaligen Kolonien Kamerun und Deutsch-Südwestafrika. Der Impetus lag in einer deutlichen Kritik am (deutschen) Kolonialismus und seiner Darstellung in

607 Helmut Bley, *Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894–1914*, Hamburg: Leibniz-Verlag, 1968. Das Buch von Drechsler aus der DDR griff diese Thematik eher auf und entfaltete auch eine Resonanz in der Bundesrepublik. Horst Drechsler, *Südwestafrika unter deutscher Herrschaft. Der Kampf der Herero und Nama gegen den deutschen Imperialismus (1884–1915)*, Berlin: Akademie-Verlag, 1966. Bürger, *Kolonialgeschichte(n)*.

608 Eckert und Wirz, »Wir nicht, die Anderen auch«, 372. S. auch Winfried Speitkamp, »Kolonialherrschaft und Denkmal. Afrikanische und deutsche Erinnerungskultur im Konflikt«, in: Wolfram Martini (Hg.), *Architektur und Erinnerung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000, 165–190, hier 185. Zeller, *Kolonialdenkmäler*. Gisela Stelly, »Go-in, Love-in, Sit-in, usw. Verschlungen sind die Wege des Happenings«, in: *Die Zeit*, 3. November 1967.

609 An anderer Stelle spricht er von einem »Wespennest«, in das der Film stoßen wird. Ralph Giordano, *An den Brandherden der Welt. Ein Fernsehmann berichtet*, Hamburg: Rasch und Röhring, 1990, 176, 183. Michels spricht von einer »geplanten Provokation«: Eckard Michels, »Geschichtspolitik im Fernsehen. Die WDR-Dokumentation ›Heia Safari‹ von 1966/67 über Deutschlands Kolonialvergangenheit«, in: *VfZ* 56, 3 (2008), 467–492, hier 473.

610 Giordano, *An den Brandherden*, 176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

den Medien.[611] Aktionen wie die WdA-Serie oder Publikationen der DAG sorgten für »mehr« Aufmerksamkeit und »mehr« Hintergrundinformationen zu Afrika. Zwar legen sie den Schwerpunkt auf aktuelles Wissen über Afrika, aber auch sie griffen auf historische Schilderungen zurück. Bei differenzierterer Betrachtung treten aber Gegensätze hervor.[612]

Die *Welt der Arbeit* zeigt hiermit auch die Grenzen des Sagbaren auf. Das als hegemonial angesehene Wissen von Kolonial-Idylle wurde herausgefordert und die inhumane Seite des Kolonialismus als Nicht-Wissen markiert. Während die Zeitung sich auf gedruckte Quellen verlassen musste, konnte Giordano auch vor Ort recherchieren. Wichtig war es ihm dabei hervorzuheben: »HEIA SAFARI behauptet nicht, daß der deutsche Kolonialismus schlechter gewesen sei als etwa der englische, französische oder belgische, sondern lediglich nicht besser. Und daß er auf den gleichen Säulen ruhte wie jeder andere Kolonialismus – nämlich auf Ausbeutung und Gewalt.«[613] Die von Giordano erwartete Kritik kam umgehend: Der Sender erhielt Hunderte Zuschriften und wurde von Gerstenmaier (DAG) und Franz Josef Strauß aufgefordert, den zweiten Teil nicht zu senden.[614] Im Nachhinein ist es schwierig zu bewerten, inwieweit die heftige Kritik auch die Meinung der Mehrheit der Bevölkerung widerspiegelte. In den Medien wurde später über die Diskussionsrunde geschrieben:

> Ein Mann namens Ralph Giordano, ein kluger und mutiger Mann, hat eine Legende, das schöne Märchen von der deutschen Kolonialidylle in Afrika, zerstört – und das verzeiht man ihm nicht. Deutschnationale zeigten sich erregt, es protestierten die Siedler; von Einseitigkeit und Verzerrung, von Nestbeschmutzung und mangelnder Würde wurde gesprochen, hoch gingen die Wogen, die Wut der Rebellierenden bewies die Kraft der Legende aufs schönste.[615]

In einer in Auftrag gegebenen Umfrage wurde die Sendung weitgehend positiv bewertet, wobei es eine generationelle Scheidelinie gab.[616] Aus dem Bildungsbereich gab es auch eine Reihe positiver Zuschriften: So schrieb ein Oberstudienrat: »Ich […] kann Ihnen bestätigen, dass in keinem unserer Geschichtsbücher die Kehrseite des deutschen Kolonialismus auch nur andeutungsweise gezeigt wird. Deswegen ist ihre Sendung eine Notwendigkeit.« Eine andere Lehrerin

611 »Die ›Welt der Arbeit‹ berichtet über die Geschichte des europäischen Kolonialismus – Südwestafrika (II.)«, in: *Welt der Arbeit*, 30. März 1962, 8.

612 So sprach sich die Zeitung unter der Überschrift *Legende und Wirklichkeit* explizit gegen Publikationen der DAG aus. »Die *Welt der Arbeit* berichtet über die Geschichte des europäischen Kolonialismus – Cameroun (I.)«, in: *Welt der Arbeit*, 2. März 1962, 8.

613 Giordano, *An den Brandherden*, 176, 183.

614 Diese Kritik wurde im Rahmen einer Diskussionsrunde für die Öffentlichkeit aufgearbeitet. S. Michels, »Geschichtspolitik«, 479, 487. Giordano, *An den Brandherden*, 188.

615 »Legenden müssen nicht sein«, in: *Die Zeit*, 14. Februar 1967, 16.

616 Michels, »Geschichtspolitik«, 487.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

schrieb, dass sie zwar um den »Hereroaufstand« wusste, aber die Einzelheiten der Niederwerfung und auch die Informationen über die anderen »Unmenschlichkeiten« neu waren. Bei einem reinen Dank für die Zusatzinformationen blieb es an dieser Stelle nicht, vielmehr vermittelte sie die neuen Erkenntnisse in die Schule, wenn sie schreibt:

> Vielleicht freut es Sie zu hören, dass ich einigen meiner Schülerinnen die – freiwillig übernommene – Aufgabe gestellt habe, die an unserer Schule eingeführten Geschichtsbücher und Quellenbände systematisch daraufhin zu untersuchen, wie die Kolonialpolitik der europäischen Mächte allgemein und die des Deutschen Reiches im Besonderen dargestellt wird. Das Ergebnis, über das ich mir jetzt schon im Klaren bin, werde ich dem Klett-Verlag mitteilen mit der Bitte, in den Neuauflagen seiner Geschichtsbücher dieses Kapitel so darzustellen, dass die Schüler vom Kolonialismus ein Bild bekommen, das der Wirklichkeit entspricht.[617]

Beide Zitate zeigen, dass das Schulbuch als Spiegel hegemonialer Diskurse gesehen wurde und eine Änderung seines Inhalts zu Veränderungen in der Gesellschaft führen sollte. Obwohl der Film – ebenso wie die *Welt der Arbeit*-Serie – im engeren Sinne keine bildungspolitische Intervention war, forderte er hegemoniales Wissen zur »Kolonial-Idylle« heraus, was Rückwirkungen auf die Schule hatte. Während die Gewerkschaftszeitung nur eine spezielle Zielgruppe erreichte und darüber hinaus schnell abgesetzt wurde, erreichte die Dokumentation mit öffentlichem Eklat breitere Kreise. Erstmals wurden öffentlichkeitswirksam bestehende Wissensbestände zum deutschen Kolonialismus kritisiert und neues Wissen angeboten.[618] Die engere Diskussion um Bildungsinhalte griff diese Initivativen aber kaum auf; der Schwerpunkt der Schulbuchanalysen aus den 1960er Jahren lag auf Entwicklungspolitik. Ein Beispiel ist Wolfgang Birkenfelds Analyse von Geschichts-, Geografie- und Lesebüchern der Volksschule zur Behandlung von »Entwicklungsländern« und »Entwicklungshilfe«, in der er schlussfolgerte, dass Schulbücher »unsere Jugend nur sehr pauschal und beinahe zufällig an Fragen der Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe heranführen.«[619]

Verlage druckten darüber hinaus weitere afrikabezogene Unterrichtsmaterialien: Das schon erwähnte *Imperialismus*-Heft setzte Klett unverändert fort und ließ es erst Ende der 1970er Jahre grundlegend überarbeiten. Daneben produzierte Ansprenger in derselben Serie das Heft *Kolonisierung und Entko-*

617 Zitiert nach Michels, »Geschichtspolitik«, 479.

618 Der Film zeigt, dass die öffentlichen Medien bei der Neuinterpretation der Vergangenheit durchaus eine Vorreiterrolle, vor der universitären Geschichtswissenschaft, einnehmen konnten. Hierbei muss auch die Forschung in der DDR berücksichtigt werden. Vgl. auch Bürger, *Kolonialgeschichte(n)*.

619 Birkenfeld nennt als eine der wenigen Ausnahmen Ebelings *Reise in die Vergangenheit*, die er nach dessen Tod übernehmen sollte. Birkenfeld, »Entwicklungsländer«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

lonisierung in Afrika. Schon in seinen ersten Sätzen grenzt sich Ansprenger massiv vom Themenheft zum Imperialismus ab:

> Afrika ist kein geschichtsloser Erdteil. Die afrikanischen Staaten der vorkolonialen Zeit waren keinesfalls nur »ein Firnes orientalischer Hochkultur« über »primitiveren Kulturen«. Es ist eine gewagte Behauptung zu schreiben, die Afrikaner der voreuropäischen Zeit hätten »noch keinen Beitrag zur Weltkultur liefern« können, und »erst durch die europäische Kolonisation (habe) sich das Leben vieler Afrikaner reicher und inhaltsvoller gestaltet …« Wir haben – für den Schulunterricht und für das Weltbild der breiten Öffentlichkeit – nach 1945 die dringend notwendige Revision unseres eigenen deutschen Geschichtsverständnisses vollzogen. Wir bemühen uns in freundschaftlicher Zusammenarbeit mit den Historikern anderer Nationen um die schrittweise gegenseitige Revision des internationalen europäischen Geschichtsbildes.[620]

Der Historiker Ansprenger verbindet hiermit die gesellschaftlichen Debatten mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und verknüpft diese mit vorhandener Schul(buch)kritik, indem er u. a. auch auf Schmitts Analyse verweist. Die Zitate, von denen er sich abgrenzt, entnahm Ansprenger Enzyklopädien. Ähnlich wie Schulbücher gelten »Enzyklopädien als Indikatoren für Veränderung bei der Organisation und der gesellschaftlichen Bedeutung von Wissen«[621], denen zugesprochen wird, als gesellschaftlich relevant eingeschätztes Wissen zu präsentieren. Ansprengers ergänzendes Unterrichtsmaterial kann somit als bildungspolitische Intervention angesehen werden, wobei die spätere Schulbuchanalyse zeigen wird, ob dies Auswirkungen auf Neuproduktionen hatte.

Ansprenger sah sein Heft als Beitrag, historisches Wissen zu revidieren. Er betonte, dass »wir« nicht nur andere Erdteile stärker einbeziehen müssen, sondern auch dass »[d]ie an europäischen Schulen ausgebildeten Sprecher Asiens, Afrikas und Lateinamerikas […] schon eifrig dabei [sind], uns den Spiegel vorzuhalten.« Die Schwierigkeit für »[v]erantwortungsbewußte Wissenschaftler« bestehe nun darin, zwischen den zwei Extremen der Darstellung ein abgewogenes Urteil zu finden. Die bipolare Darstellung des Kolonialismus als »eine Art Sieg des Lichtes über die Finsternis […] [bzw.] Sieg ›der Zivilisation‹ (als gebe es nur eine) über ›Barbaren‹ oder (da man Chinesen und Inder nicht gut so bezeichnen konnte) ›erstarrte Kulturen‹«, müsse überwunden werden. Ansprenger betonte, dass »die Deutschen« Afrika nun neu entdecken würden und dabei auch berücksichtigen müssen, dass es eine wissenschaftliche und koloniale Tradition

620 Franz Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika*, Stuttgart: Klett, 1964, 1.

621 Paul Michel und Madeleine Herren, »Unvorgreifliche Gedanken zu einer Theorie des Enzyklopädischen. Enzyklopädien als Indikatoren für Veränderung bei der Organisation und der gesellschaftlichen Bedeutung von Wissen«, in: Paul Michel, Madeleine Herren und Martin Rüesch (Hg.), *Allgemeinwissen und Gesellschaft. Akten des internationalen Kongresses über Wissenstransfer und enzyklopädische Ordnungssysteme vom 18.–21.9. in Prangins*, Aachen: Shaker, 2007, 9–74, hier 9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gebe, die Deutschland und Afrika verbinden würde. Um diese koloniale Tradition wieder sichtbar zu machen, giff er häufiger auf deutsche Quellen zurück, wo auch englische genannt werden könnten. Daneben sind in seiner Quellensammlung afrikanische Stimmen hörbar – aus der kolonialen bzw. postkolonialen Zeit. Auf die Zukunft ausgerichtet schloss Ansprenger sein Vorwort mit dem Hinweis auf die Afrikanische Charta von Addis Abeba (1963) und das Bemühen afrikanischer Politiker »die Nöte und Aufgaben Afrikas als gemeinsame Nöte und Aufgaben zu erkennen und an einem Strick zu ziehen, um die harmonische Entwicklung ganz Afrikas als Glied der Einen Welt in Ganz zu setzen«. Aber sein Blick ist nicht nur positiv, sondern er stellt sich die Aufgabe, »für Afrika im ganzen typische Phänomene und Probleme herauszuschälen und durch Quellen aus verschiedenen Ländern anschaulich zu machen.«[622] Diese Verknüpfung positiver und negativer Aspekte kann für die frühen 1960er Jahre als typisch angesehen werden.

Neben diesen Werken treten auch andere Schulbuchverlage mit ergänzenden Unterrichtsmaterialien in den Markt ein. Ludwig Helbig gab ein *Imperialismus*-Heft (Diesterweg) heraus und stellte das deutsche Beispiel in den Mittelpunkt. In den Quellen zum Krieg geht Helbig über die Anzahl der Quellen von Ansprenger hinaus. Außerdem führt er ins Feld, dass der dem Imperialismus zugrunde liegende Rassismus in keinem Land ausgeprägter gewesen sei als im Deutschen Reich und dass hierin die Wurzel des deutschen Faschismus liege.[623] Diese Kontinuitätsthese unterscheidet Helbigs Werk von anderen Unterrichtsmaterialien dieser Zeit. Ähnlich sticht Helbigs Darstellung des Deutsch-Herero-Kriegs heraus:

> Die Kolonialkriege haben insofern eine besondere Bedeutung, als sie den Verfall der europäischen Humanität einleiten und zum Nährboden präfaschistischer Mentalitäten wurden. Hierfür ist der mit einem Völkermord beendete große Aufstand der Hereros und Nama (Hottentotten) in Deutsch-Südwestafrika ein Beispiel.[624]

Dass der Krieg in einem »Völkermord« endete, ist eine These, die erstmals von Horst Drechsler in der DDR vertreten und in der Bundesrepublik Deutschland zunächst nicht von Historikern getragen wurde.

Ähnliche Aspekte wie Ansprenger betonen auch Westermanns Reihe *Entwicklungsländer* und das Heft *Afrika in der Entwicklung*, auch wenn es stärker im politischen oder geografischen Feld eingelassen ist. Ziel war es, »die aktuellen Probleme des ›Schwarzen Kontinents‹ in einer übersichtlichen Zusammenfas-

622 Alle Zitat im vorangegangenen Absatz aus Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung*, 1, 2, 3. Vgl. auch Neuauflage Franz Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika*, Stuttgart: Klett, 1973.

623 Helbig, *Imperialismus*, 5–7, 86, 89.

624 Ebd., 86.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sung näher zu bringen, um ihm [dem Leser] das Verständnis für das Geschehen der Gegenwart zu erleichtern.«[625] In dieser Weise traten in den 1960er Jahren viele Schulbuchverlage mit ergänzenden Materialien auf den Markt. Dass sie dabei jeweils andere Schwerpunkte setzten, ist auch damit zu erklären, dass es sich um einen begrenzten Markt handelte und es sich für die Verlage nicht lohnte, in direkte Konkurrenz zu treten.[626] So gab Klett Hefte zum Imperialismus und zur Dekolonisierung heraus, Diesterweg begrenzte sich auf den deutschen Imperialismus und Westermann setzte einen geografisch-politischen Schwerpunkt auf Afrika. Umso interessanter ist, wenn trotzdem ähnliche Wissensbestände über Afrika betont werden.

Neben diesen Akteuren, die einen starken Schulbezug hatten, gab es weitere Akteure, die eine Aktivität auf dem Gebiet der Bildung entfalteten oder fortsetzten. So war die DAG noch in den 1960er Jahren im Bildungsbereich aktiv. 1966 organisierte sie die Tagung zur »Afrikanischen Geschichte«, auf der Historiker aus der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Tansania und Marokko sowie der Vereinigten Arabischen Republik diskutierten. Zwar wurden keine bildungsspezifischen Themen diskutiert, aber die Verbindung zum Bildungssektor wurde durch einen Tagungsbericht in der *Zeitschrift zum Geschichtsunterricht* von Joachim Engel gesichert, der im selben Jahr auch den ersten Afrika-Band eines Geografieschulbuchs herausgab und später die Untersuchung *Afrika im Schulbuch unserer Zeit* anschloss.[627]

Auch bei der BpB kann die Schwerpunktsetzung auf gegenwärtige weltpolitische Veränderungen nachgezeichnet werden. Sie veröffentlichte Anfang der 1960er Jahre noch ein Afrika-Heft mit starkem historischen Fokus und rückte 1968 geografische und wirtschaftliche Grundlagen sowie politische und soziale »Entwicklung« in den Mittelpunkt. 1969 veröffentlichte die BpB dann zwei Hefte zur »Entwicklungshilfe«,[628] zunächst »Probleme der Dritten Welt«, das soziale, politische und wirtschaftliche Aspekte, besonders Bevölkerungswachstum und

625 Hans-Peter Illner, *Afrika in der Entwicklung. Quellen und Darstellungen zur Frage der Entwicklungshilfe*, Braunschweig: Westermann, 1964, Klappentext.

626 Dieses Argument erarbeitet Pinto für den kanadischen Schulbuchmarkt. Laura E. Pinto, »Textbook Publishing, Textbooks, and Democracy. A Case Study«, in: *Journal of Thought* 42, 1/2 (2007), 99–121, hier 107.

627 Joachim Engel, »Bericht über eine Arbeitstagung ›Afrikanische Geschichte‹«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* X (1964/65), 115–118. Joachim Engel, *Erdkundliches Lehrbuch, Bd. Afrika, Sowjetunion, Asien, Australien, Ozeanien*, Braunschweig: Westermann, 1966–1970. Joachim Engel, *Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlicher und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlicher-sozialgeographischer Aspekten*, Hamburg: Fundament-Verlag, 1972.

628 *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Afrika II*, 105, 1968. *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Entwicklungsländer I*, 136, 1969. *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Entwicklungsländer II*, 137, 1969.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Welternährungslage, behandelte. Diese Problematisierung bildet den roten Faden, wobei die historischen Ursachen – ähnlich wie schon beim Afrika-Heft aus dem vorherigen Jahr – nur am Rande behandelt werden. Das zweite Heft bietet die Lösung zu den benannten Problemen, indem es die Ziele, Motive und Praxis der (deutschen) Entwicklungspolitik in den Fokus nimmt und anschließend, exemplarisch erste Erfahrungen aus der »Entwicklungshilfe« beschreibt. Erstmals finden hier an prominenter Stelle Berichte von deutschen »Entwicklungshelfern« Eingang in Unterrichtsmaterialien. In einem folgenden Kapitel gehen die Autoren dann auf die Frage ein, wie dieses Thema, das keinem Fach zugeordnet ist, in den Unterricht »integriert« (und nicht nur »angehängt«) werden kann. Schwerpunkte bilden hier Themenquerschnitte zu »Nichtchristliche Weltreligionen« oder »Kunstwerke aus fremden Kulturen«. Für das Fach Geschichte gibt es einen Abschnitt zu »Entwicklungsländer – befreit aus Kolonialherrschaft«, der für eine Verknüpfung der in Lehrplänen festgeschriebenen Themen Kolonialismus und Entwicklungspolitik plädiert. Beim Kolonialismus wurde nicht auf die deutsche Vergangenheit zurückgegriffen, während bei der Entwicklungspolitik deutsche Anteile hervorgehoben wurden. Insgesamt bleiben die Inhalte abstrakt, indem Probleme der »Dritten Welt« aus der historischen Entwicklung abgeleitet werden sollen.

War 1960 die Dekolonisierung Afrikas noch der wichtigste Aspekt, der Afrikawissen formte, und bestand die Problemlage im ungenügenden Wissen über Afrika, zeigen die Hefte der *Informationen zur politischen Bildung* (IzpB) von 1969 eine deutliche Perspektivverschiebung. Im Mittelpunkt stehen nun die »Entwicklungsländer« und die »Dritte Welt«:

> Für die meisten Deutschen steht die Dritte Welt nicht im Zentrum ihrer Interessen. Sie fühlen zwar ein Unbehagen angesichts der krassen Unterschiede zwischen ihrem Wohlstand und dem ungestillten Hunger der Dritten Welt. Manche haben auch ein wenig Angst davor, daß dieser soziale Gegensatz vielleicht einmal die eigene Sicherheit gefährden könnte. Seltener jedoch sind breite Schichten der Bevölkerung unmittelbar betroffen von der Not und von dem Unrecht in der Dritten Welt, und nicht sehr viele setzen sich mit Leidenschaft für eine demokratische und soziale Gestaltung der Lebensbedingungen hier wie in Asien, Afrika und Lateinamerika ein.[629]

Damit wird nicht nur Afrika mit Asien und Lateinamerika gemeinsam unter das Konzept »Dritte Welt« gestellt, sondern sie bilden in erster Linie gemeinsam eine problematische Region.

Die Feststellung, dass es in der Bundesrepublik nicht genügend Aufmerksamkeit für die »Probleme« der »Dritten Welt« und – als Folge davon – auch nicht genug Unterstützung für die deutsche »Entwicklungshilfe« gebe, war auch ei-

629 »Einleitung«, in: *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Entwicklungsländer I*, 136 (1969), 3.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ne Konsequenz der Arbeit verschiedener »Entwicklungshilfe«-Organisationen sowie des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), das Anfang der 1960er Jahre gegründet wurde.[630] Das Ministerium erarbeitete ab Ende der 1960er Jahre eine Strategie, um im Rahmen der »Mobilisierung der Öffentlichkeit«[631] mehr Einfluss auf die Schule zu bekommen: Es müsse »ein Lernprozeß eingeleitet und gleichzeitig eine ›Öffentlichkeit‹ geschaffen werden, die sich wiederum verpflichtend auf die Lehrmaterialienproduzenten auswirkt.« Dazu sollten »alle an der Schulbuchproduktion Beteiligten – Autoren, Verlage, Pädagogen, Entwicklungshilfeexperten – zu einem fruchtbaren in die Zukunft weisenden Dialog zusammengeführt« werden.[632] Ein wichtiges Instrument war dabei die Serie *Schule und Dritte Welt*, die sich an eine breite Öffentlichkeit richtete.

1970 erschien in einem der ersten Hefte eine Schulbuchanalyse, die von »einem interdisziplinär zusammengestellten Team aus dem kirchlich-studentischen Bereich erarbeitet« worden war.[633] Die Studie griff einige schon bekannte Punkte, wie Eurozentrismus, auf. Ebenso argumentierte sie, dass für das Verständnis der gegenwärtigen Entwicklungspolitik geschichtliches Wissen zum Imperialismus behandelt werden sollte. In den Ergebnissen stellte sie fest, dass es keine »bewußte Herabwürdigung oder gar Diskriminierung afrikanischer oder asiatischer Völker« in Schulbüchern gebe, und die meisten Bücher die Menschen dieser Regionen sogar mit »Sympathie und im Geiste einer alle Menschen verbindenden Solidarität« thematisieren; keines der untersuchten Bücher »werbe« für »imperialistische oder kolonialistische Ziele« und neuere Werke würden die »Befreiungskämpfe der ehemals kolonialen Völker« behandeln und die Schülerinnen und Schüler mit »Gegenwartsproblemen der jungen Nationen beider Erdteile vertraut […] machen.« Trotzdem bleibt die Kritik an einem »europazentrischen Geschichtsbild«; die Kritik, dass Afrika und Asien meist als »Objekte der europäischen Politik« behandelt und die »Auswirkungen der europäischen Kolonialpolitik auf die betroffenen Völker« nicht ausreichend behandelt werden. Auch würden »afrikanische Hochkulturen« im Vergleich zu asiatischen nicht behandelt.[634]

630 Michael Bohnet, *Die Geschichte der deutschen Entwicklungspolitik. Strategien, Innenansichten, Zeitzeugen, Herausforderungen*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2015.

631 Friedrich Schade, »Die Mobilisierung der öffentlichen Meinung«, in: *Schule und Dritte Welt* 11 (1970).

632 So in der Zieldefinition in »Expertengespräch: Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer in Schulbüchern, 18.–20. 6. 1970, Berlin«, in: *Schule und Dritte Welt* 18 (1970).

633 Sie basierte auch auf einem Fragebogen der UNESCO, der einen Schwerpunkt auf Asien legte. Die Studie wurde kaum rezipiert. »Der Stellenwert der Dritten Welt in Büchern des Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterrichts an Volksschulen der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Schule und Dritte Welt* 15 (1970) [1969], 3.

634 Ebd., 5–6.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Meinungsumfragen lieferten dem BMZ weitere Argumente. Das Ministerium gab die Umfragen relativ schnell nach seiner Gründung in Auftrag; entsprechend der damaligen Praxis in der Politik, um die Einstellungen der Bevölkerung in Bezug auf bestimmte Themenfelder zu untersuchen.[635] Dabei sind hier nicht die Umfrageergebnisse, sondern ihr Einsatz in der Öffentlichkeitsarbeit für eine verstärkte Bildungsarbeit relevant. So schlussfolgert Friedrich Schade, Mitarbeiter des BMZ und Herausgeber der *Schule und Dritte Welt,* 1969, dass aus den Umfragen »eine entscheidende pädagogische Aufgabe, die auf einen umfassenden Prozeß der Bewußtseinsbildung und des Mentalitätswandels abzielen muß«[636], erwachse. Er sah Versäumnisse der Schule und plädierte für eine verstärkte Bildungsarbeit. 1971 hieß es entsprechend in der »Entwicklungspolitischen Konzeption der Bundesregierung Deutschland für die Zweite Entwicklungsdekade« unter dem Abschnitt »Mobilisierung der öffentlichen Meinung«:

> Die Bundesregierung ist verstärkt bemüht, Verständnis für die Probleme der Entwicklungspolitik zu wecken, Einblick in die sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge des Entwicklungsprozesses in den Ländern der Dritten Welt zu vermitteln und die gesellschaftliche Verantwortung für die Verbesserung der Verhältnisse in den Entwicklungsländern zu stärken. Dabei wird es weniger darauf ankommen, Emotionen als vielmehr Problembewußtsein zu wecken. […] Die Bundesregierung hält Öffentlichkeitsarbeit im pädagogischen und schulischen Bereich für besonders wichtig.[637]

Wie die Schule in die Arbeit des BMZ eingebunden werden soll, machte Erhard Eppler (SPD), Minister des BMZ, im Grundsatzpapier *Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe* 1972 deutlich. Er plädierte dafür, Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt »besonderer Art« zu verstehen, und untermauerte dies mit drei Argumenten. Erstens würden die weltpolitischen Veränderungen dazu zwingen, das Thema in die Lehrpläne aufzunehmen. Zweitens führte er die Ergebnisse der Umfragen an, die im Jargon der Entwicklungspolitik als »mangelndes Problembewußtsein« zusammengefasst werden können. Eine Mehrheit der Bundesbürger würde zwar die Entwicklungspolitik befürworten, aber je konkreter die Fragestellung oder auch das persönliche Engagement gefragt sei, desto stärker nehme die Zahl der Befürworter ab.[638] Drittens argumentierte Eppler mit

635 Beginnend 1964 mit einer Umfrage zu *Haltungen, Einstellungen und Meinungen der deutschen Bevölkerung gegenüber der Entwicklungshilfe*, die bei infratest in Auftrag gegeben wurde. Es folgen Untersuchungen im Auftrage des BMZ zu *Anhängern und Gegnern der Entwicklungshilfe. Eine Motivuntersuchung*, infas, 1968, oder die Untersuchung *Jugendliche und Entwicklungshilfe*, infas 1969. Die Meinungsumfragen des BMZ ziehen sich bis heute.

636 Friedrich Schade, »Der Bürger und die Entwicklungspolitik. Umfrageergebnisse«, in: *Offene Welt* 99/100 (1969), 231–255, hier 253.

637 Entwicklungspolitische Konzeption der Bundesregierung Deutschland für die Zweite Entwicklungsdekade. Kabinettsbeschluss 11. 02. 1971.

638 Erhard Eppler, »Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. Vortrag gehalten anläßlich des 11. Reutlinger Tags am 10. 6. 1972«, in: *Schule und Dritte Welt* 39 (1972), 2–9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einer Studie des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt am Main, das die Darstellung der »Dritten Welt« in Schulbüchern kritisierte. Eine Studie, die sein Ministerium in Auftrag gegeben hatte. Eppler folgerte aus Umfrage und Analyse für die Bildungsarbeit des BMZ: Es gehe darum, »die tief verwurzelten Einstellungen der Deutschen zu den Ländern und Völkern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas zu verändern.« Ziel sei es, dass »eurozentrische Weltbild aufzulösen […] und die eine Welt als den Bezugsrahmen für politische Entscheidungsprozesse darzustellen, so wie es Carl Friedrich von Weizsäcker mit seinen Worten von der ›Weltinnenpolitik als Aufgabe‹ umrissen hat.«[639] Die Erstellung von Studien und Umfragen durch das BMZ verfolgte die Strategie, die eigene Arbeit zu legitimieren. Die Schulbuchstudie wurde zu einer der meistdiskutierten bildungspolitischen Interventionen in diesem Themenbereich, weshalb diese im Folgenden detaillierter behandelt werden soll.

Fallbeispiel: Die Schul(buch)arbeit des BMZ um 1970

Ende 1960 sprach das BMZ das Institut für Sozialforschung (IfS) in Frankfurt am Main an, ob es ein Projekt zur »Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik« anhand von Schulbüchern durchführen könne. Im November 1968 legte es dem Ministerium einen Antragsentwurf vor. Für das BMZ bildet die Studie einen wichtigen Baustein einer längerfristigen Strategie: Ihm ging es nicht darum, »Entwicklungshilfe« als Fach zu etablieren,

> sondern daß man untersuchen müsse, inwieweit die Anlage des Deutsch- und Geschichtsunterrichts dazu beitrüge, daß die Ideen über die Entwicklungsländer entstellt oder behindert würden, wir [das Institut] sollten in unserer Studie praktisch die Ausgangslage schildern, die sich einer Reformbewegung zur Zeit darbietet, […] es gilt praktisch, die restriktiven Bedingungen für die Einführung des entwicklungspolitischen Gedankens zu bestimmen.[640]

Das Institut knüpfte an vorherige Arbeiten zur politischen Bildung an[641] und war v. a. an der gesellschaftlichen Funktion der Schule interessiert. Im späteren Bericht wurde deutlich formuliert, dass die Schule als »Mittelklasseninstitution begriffen [wird], die bestimmte Denkstrukturen und Sprachformen als Leistung honoriert und darüber hinaus bestehende gesellschaftliche Verhältnisse legiti-

639 Eppler, »Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe«, 5. S. für dieses Fallbeispiel auch Lars Müller, »Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt. Schule und die Produktion von Wissen über globale Ungleichheit«, in: Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin: De Gruyter, 2018, 255–289.

640 Beobachtung über den Ministerbesuch, Institut für Sozialforschung [1968], IfS-Archiv A105 O1 A1.

641 Daneben hatte es Forschung im Feld Entwicklungspolitik durchgeführt. IfS an BMZ, Schade, 06.11.1968, IfS-Archiv A105 O1 A1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

miert.«[642] Die Schulbücher wurden vergleichend entlang von drei Punkten analysiert: Schultypen (Hauptschule, Gymnasium), Fächer (Geschichte, Geografie) und Zeiträume (1957–1959, 1967–1969). Daneben wurden in die Studie auch Lehrerbefragungen und Expertengespräche sowie Lehrpläne einbezogen.

Am Ende der Analyse stand ein umfangreicher Bericht, der für eine praktische Verwendung durch das BMZ nur bedingt geeignet war.[643] Das Ministerium sorgte aber mit zwei Weichenstellungen vor: Erstens band das BMZ die Studie in einen Projektverbund ein. Ein wichtiger Schritt war das organisierte *Expertengespräch. Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer in Schulbüchern* (Juni 1970), in dem Vertreter des Ministeriums, Pädagogischer Hochschulen, verschiedener Verlage, der GEW etc. miteinander diskutierten; die Schulbuchstudie bildete hierfür die Diskussionsgrundlage. Diese Tagung ist ein zentrales Beispiel für die Vernetzung und die Nutzung der Studie durch das BMZ.[644] In verschiedenen projektbegleitenden Gesprächen mit dem BMZ, dem IfS und anderen Akteuren der entwicklungspolitischen Bildung (z. B. der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung und verschiedenen PHs) wurden 1969 zwei Kommissionen eingerichtet. Dies waren die Kommission »Unterrichtsmodell« sowie die Kommission »Public Relations«, die eine Strategie entwickeln sollte, möglichst effektiv »Multiplikatorengruppen« anzusprechen. Auf diese Weise etablierte sich das BMZ als zentrale Schaltstelle von zuvor ungebündelten Aktionen.[645]

Zweitens lenkte das BMZ die Veröffentlichungen und die Öffentlichkeitsarbeit. So war das IfS – auch wegen der vielen Anfragen – bestrebt, die Studie möglichst zeitnah zu veröffentlichen. Das BMZ war an einer medienwirksamen Veröffentlichung interessiert und zögerte die Veröffentlichung hinaus.[646] Die

642 »Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen (Kurzfassung)«, in: *Schule und Dritte Welt* 9 (1970), 2.

643 Der Bericht umfasste 222 Seiten mit einem Anhang von 480 Seiten. Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfang Goethe-Universität: *Kritische Analyse von Schulbüchern. Zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen*, Frankfurt am Main, Juni 1970, 2. Bde. Unveröffentlicht.

644 Darüber hinaus gab es eine Reihe von anderen Tagungen, auf denen die Ergebnisse bekannt gemacht wurden. Expertengespräch »Integration des Themas ›Entwicklungsländer‹ in die bildungspolitische Praxis«, April 1969, IfS-Archiv A105 O1 A1. GEW-Tagung »Die Eine Welt als pädagogische Aufgabe«, Einladung der GEW 29.03.1970, IfS-Archiv A105 O1 A3. Im Schriftverkehr zum Projekt befindet sich eine Reihe von Einladungen zu Seminaren, Tagungen und Workshops.

645 Vermerk: Gespräch über die Behandlung der Probleme der Entwicklungsländer vom Lehr- und Lernmaterial deutsche Bildungseinrichtung. Vorbesprechung, 04.03.1969. IfS-Archiv A105 O1 A1.

646 Anfangs gab das IfS die Studie an Interessierte weiter, was das BMZ kritisierte: »Die von mir [von Schott, BMZ] in Auftrag gegebene Studie ist Eigentum des Bundes; ein Verkauf ist daher nicht statthaft.« BMZ an IfS 25.09.1970, IfS-Archiv A105 O1 A1. Das Weitergabeverbot erschien dem IfS so wichtig, dass es nach einem Zeitungsbericht dem BMZ vor-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

erste Interpretation für eine breite Öffentlichkeit nahm der BMZ-Mitarbeiter Schade in *Die Zeit* vor. Er schrieb, dass das Wissen in Schulbüchern veraltet sei: »Mit einem Wort: die Schulbücher huldigen heute, im Jahre 1970, immer noch dem Kolonialismus.«[647] Mit verschiedenen Zitaten beschrieb er die in Schulbüchern vorgenommene Zweiteilung der Welt: auf der einen Seite die »cleveren« Europäer und auf der anderen Seite die »primitiven«, aber harmonisch lebenden »Naturvölker«. Diese Darstellung sei von einem starken »Ethnozentrismus« geprägt. Schade schloss mit dem Fazit, dass mit dem derzeitigen Schulbuchmarkt, in dem unternehmerische Interessen überwiegen, diese »unverantwortlichen Vorstellungen über die Dritte Welt kaum verhindert werden können«. Neben dem Zeitungsartikel wurde eine Kurzfassung in der Serie *Schule und Dritte Welt* veröffentlicht.[648]

Darüber hinaus wurden dem IfS weitere Mittel genehmigt, um eine »Buchhandelsfassung« auszuarbeiten, die die Ergebnisse in die Unterrichtspraxis bringen sollte.[649] Das Ergebnis war *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht*, das die Identifizierung von Vorurteilen in Schulbüchern ins Zentrum stellte. Zu diesem Zweck nutzten die Autoren ausgiebig die in der Frankfurter Schulbuchstudie herausgesuchten Schulbuchzitate, um so (Extrem-) Beispiele zu präsentieren. Die Autoren stellten in ihrem Buch fest: »Sie [die Schulbücher] sind noch schlechter als ihr Ruf. Sie vermitteln nicht nur ein ›veraltetes‹ und verzerrtes, oft sogar sachlich falsches Bild der Wirklichkeit, sondern halten auch Klassenschranken aufrecht.«[650]

Das Buch sollte Lehrkräften und anderen Multiplikatoren auch praktische Unterstützung geben, dies zu überwinden. Es wurde umfangreich in den Medien rezipiert. Die Aussage, dass Schulbücher »schlecht« seien, »veraltetes«, »unausgewogenes«, »nicht angemessenes« Wissen transportieren würden, zog sich durch alle Besprechungen. Haupttenor der Rezensionen war aber vor allem ein Lob des Praxisbezugs.[651] Es gab auch die Idee, das Buch Kultusbehörden zur

beugend mitteilte, dass keiner der Projektarbeiter mit Journalisten gesprochen habe, sondern lediglich auf eine Veröffentlichung der Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt hingewiesen wurde. S. Hermann an Eppler, 02.03.1970, IfS-Archiv O1 A4, »Teils Folklore, teils kalter Krieg«, in: *Frankfurter Rundschau*, 17. Februar 1970. Wenig später gestattet das BMZ die Weitergabe an »einen beschränkten Kreis wissenschaftlich Interessierter«. Telefonnotiz IfS 17.07.1970, IfS-Archiv A105 O1 A1 141.

647 Friedrich Schade, »Die Dritte Welt als Unterwelt. Wie Afrika und Asien in westdeutschen Schulbüchern behandelt werden«, in: *Die Zeit*, 7. November 1970.

648 »Kritische Analyse«.

649 BMZ an Billerbeck, 24.07.1970, IfS-Archiv A105 O1 A1.

650 Karla Fohrbeck, Andreas Johannes Wiesand und Renate Zahar, *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht*, Opladen: Leske, 1971, 21.

651 »Mittel im Kampf«, in: *Vorwärts*, 11. Mai 1970, 17. »Köstlicher Hunger. Am Beispiel ›Dritte Welt‹ wiesen drei Autoren nach, daß ›Schulbücher noch schlechter als ihr Ruf‹ sind«, in: *Der Spiegel*, 6. September 1971.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Genehmigung vorzulegen, wobei dies unrealistisch war. Es wäre lediglich als ergänzendes Material im Unterricht nutzbar und so nicht zulassungspflichtig. Aber es war eines der ersten Bücher, die den Stempel »Gegen-Schulbuch« oder »Anti-Schulbuch« aufgedruckt bekamen.[652] Dahinter stand auch die Vorstellung, dass einerseits wirtschaftlich arbeitende Verlage sowie staatliche Zulassungspflicht und/oder Lehrkräfte als Einkäufer versagt hätten. Andererseits müssen v. a. alternative Materialien publiziert werden, um schulisches Wissen zu verändern.

Zunächst soll aber noch ein anderes aufschlussreiches Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit für die Frankfurter Schulbuchstudie behandelt werden. Das BMZ sah es als erfolgversprechend an, wenn der Bundeskanzler sich für die Studie stark machen würde. Zwar hatte dieser aufgrund des Bildungsföderalismus keinen direkten Einfluss auf das Schulsystem, aber seine Stellungnahme versprach eine große Medienresonanz.[653] Das BMZ trat an Willy Brandt (SPD) mit dem Vorschlag heran, dass er sich bei den Ländern für eine stärkere Berücksichtigung des Entwicklungspolitik-Themas, als Teil der »Friedenspolitik«, einsetzen solle. Entwicklungspolitik sei ohne Rückhalt in der Bevölkerung nicht möglich und die »erforderlichen Einsichten und Fähigkeiten« müssten bereits in der Schule gelernt werden.[654]

Das Kanzleramt war an der Idee interessiert. Aus Zeitgründen sprach Brandt das Thema aber nicht in einer Sitzung der Ministerpräsidenten an, sondern wandte sich schriftlich über den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz an die zuständigen Landesminister. Das Ministerium machte einen entsprechenden Textvorschlag: Eine frühe Briefversion betonte die »sozialen Konflikte zwischen den Entwicklungsländern und den Industrienationen«, worauf folgte: »Der Weltfriede ist ernsthaft gefährdet, wenn wir zulassen, daß sich die Kluft zwischen armen und reichen Nationen dieser Erde weiter vertieft«.[655] Dies wurde bei der späteren Version vom Bundeskanzleramt abgeschwächt, indem nur noch darauf verwiesen wurde, dass die »Kluft zwischen armen und reichen Nationen« nicht größer werden dürfe. Der Brief griff die Schulbuchstudie des BMZ auf, in dem Brandt schrieb, »daß die Fragen der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik in den Schulbüchern weitgehend vernachlässigt werden.

652 In den Projektunterlagen findet sich auch kein Hinweis, dass Versuche in diese Richtung unternommen wurden. Zum Gegenschulbuch auch Gerd Stein, *Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik*, Bd. 2, Stuttgart: Metzler, 1979, 305.

653 Einen geeigneten Ansatzpunkt sah man im BMZ im Sommer 1972. Der Kanzler hatte sich zuvor (Ende 1970) an die Kultusministerien gewandt, um für eine stärkere Berücksichtigung des Themas Landesverteidigung im Schulunterricht zu werben. S. Bernhard Fleckenstein, »50 Jahre Bundeswehr«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 21 (2005), 5–14, hier 10.

654 BMZ an Bundeskanzler Brandt, 23.07.1972, BArch 136/7784.

655 Briefentwurf, BMZ an Bundeskanzleramt, 21.08.1972, BArch 136/7787.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Schulbücher dürften einen Hinweis auf die Behandlung dieser Fragen im Schulunterricht und in der Lehrerbildung bieten.« Hieran schloss er an:

> Ich wäre dankbar, wenn die Herren Ministerpräsidenten darauf hinwirken könnten, daß die Fragen der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik im Schulunterricht allgemein mehr Beachtung finden. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit wäre in der Lage, die Schulen zu dieser Frage mit Informationsmaterial, didaktischen Anregungen und Referenten zu unterstützen.[656]

Der Vorsitzende der Ministerpräsidentenkonferenz Gerhardt Stoltenberg (CDU) leitete den Brief zur Diskussion weiter und kommentierte, dass das Thema in seinem Bundesland (Schleswig-Holstein) in den Lehrplänen berücksichtigt werde und – soweit ihm bekannt sei – dies auch auf die übrigen Bundesländer zutreffe.[657] Eine Anfrage des Evangelischen Pressedienst bestätigte, dass das Thema in Lehrplänen verschiedener Bundesländer verankert sei und diese teilweise auch weitere Angebote (Lehrerfortbildung, Projektarbeit etc.) bereitstellten. Schade, nun beim Evangelischen Pressedienst, schlussfolgerte: »Sieht man von den Bemühungen des BMZ einmal ab, so scheint die Bundesregierung nicht immer mit konsequenter und glücklicher Hand ihre Konzeption für die zweite Entwicklungsdekade und den darin festgelegten Auftrag zur entwicklungspolitischen Bewußtseinsbildung zu realisieren.«[658] Ein Medienecho blieb zunächst aus, weil das Bundeskanzleramt eine Veröffentlichung des Briefs nicht befürwortete. Interessant ist, dass der Brief trotzdem im November 1972 – zum Unmut des Bundeskanzleramtes – in der *Frankfurter Rundschau* abgedruckt wurde.[659] Auf Kosten einer Verstimmung des Bundeskanzleramts erreichte das BMZ so eine öffentliche Resonanz und erzielte einen Etappensieg.

Diese Reaktionen sind v. a. im Vergleich mit einer Lehrplan- und Schulbuchstudie des BMZ Anfang der 1980er aufschlussreich. Die Studie stellt fest, »daß das Thema ›Dritte Welt/Entwicklungspolitik‹ fest in den Lehrplänen und Richtlinien der Länder verankert ist und zu einem der zentralen Inhaltsfelder im

656 Brandt an den Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz, Herrn Ministerpräsident Dr. Gerhardt Stoltenberg, 07.09.1972, BArch 136/7784.

657 Stoltenberg an Brandt, 27.09.1972, BArch 136/7784.

658 Friedrich Schade, »Zweigleisige Detailtherapie. Zu Willy Brands Initiative. Entwicklungspolitik in den Unterricht. Eine Anfrage der Redaktion bei den Kultusministerien der Länder«, in: *epd. Entwicklungspolitik* 5 (1973), 20–22.

659 BK an BMZ/Eppler, 12.10.1972. Brief mit einem einführenden Text: »Im Wortlaut: ›Entwicklungspolitik in die Schulen‹«, in: *Frankfurter Rundschau*, 1. November 1972. Zweitabdruck in der Zeitschrift *epd. Entwicklungspolitik* 5 (1973). Laut BMZ fragte ein Journalist nach dem Wortlaut und da es sich um eine direkte Anfrage handelte, erkundigte sich das BMZ telefonisch beim BKA, ob eine Veröffentlichung in diesem Fall erlaubt sei; das BKA gab seine Zustimmung. Das BMZ veröffentlichte den Brief nicht direkt, druckte aber den Artikel der Frankfurter Rundschau in seinem Pressespiegel ab. S. Pressereferat des BMZ, 03.11.1972, »Entwicklungspolitik – Spiegel der Presse«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bereich der politischen Bildung gehört.«[660] Das Thema war somit selbst in den Augen der stärksten Interessenvertretungen in diesem Bereich als Unterrichtsthema etabliert, auch wenn kritisiert wurde, dass meist nur »Teilaspekte des Gesamtproblems« behandelt werden oder die Fächer nicht aufeinander abgestimmt seien.

1.4 Die 1970er Jahre: Im Zeichen der Entwicklung

Es ist ein Verdienst der Öffentlichkeitsarbeit des BMZ, dass die doppelte Problemstellung konstitutiv für die weitere gesellschaftliche Diskussion wurde. Wenn in weiteren Beiträgen über Afrika in Schulbüchern geschrieben wurde, dann eindeutig als Teil der problembeladenen »Dritten Welt«. Darüber hinaus war Afrikas Darstellung in Schulbüchern als problematisch anzusehen. Andere Themen, die im Zusammenhang mit Afrika diskutiert werden könnten, rückten hinter diese Problematisierungen.

War das BMZ anfangs der dominierende Akteur, bekam der Prozess nun eine stärkere Eigendynamik. Im Februar 1973 diskutierte das BMZ u. a. mit Vertretern der Kultusverwaltung, der KMK sowie des BMBW in einem Expertengespräch die »Möglichkeiten der Verbesserung der Darstellung der Probleme der Entwicklungspolitik im Schulunterricht«. Das BMZ regte ein Treffen mit Vertretern der Lehrplankommissionen der Länder an (*Informationsseminar zur Darstellung der Entwicklungsländer im Schulunterricht*) und gab so die »Problemlösung« gewissermaßen an die Kultusbehörden ab. Ziel war es, sich einen Überblick über gültige Lehrplaninhalte zu verschaffen, um daraufhin eine »kritische Stellungnahme« und Empfehlungen für die Lehrplankommissionen zu verfassen.[661] Die Annahme, dass die Darstellung problematisch sei, bildet den Beginn dieser Arbeit und schloss somit positive Aussagen, wie sie die Schulbuchstudie von 1969 getroffen hatte, aus. Die Tagung schloss mit einer »Grundsatzempfehlung für Richtlinien über die Behandlung des Themenbereichs Entwicklungsproblematik/Dritte Welt im Schulunterricht«. Entwicklungspolitik sollte in »interdisziplinärer Zusammenarbeit mehrerer Fächer auf der Grundlage ihrer fachspezifischen Erkenntnismöglichkeit und Methoden« unterrichtet werden. Der »Themenbereich Entwicklungsproblem/Entwicklungspolitik/Entwicklungshilfe muß

660 Dorothee Bülow und Sabine Decker-Horz, *Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht. Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit*, München: Weltforum-Verlag, 1984, 2.

661 Zur Vorgeschichte s. *Bericht über das Informationsseminar zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer im Schulunterricht. Vom 3.–5. 12. 1973 im Staatsinstitut für Schulpädagogik München. Bericht, inkl. der einzelnen Vorträge und einem Anhang mit Lehrplanauszügen, 1–2,* unveröffentlicht.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

angesichts der globalen und zentralen Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Bewältigung unserer Daseinsaufgaben als für jeden Schüler verpflichtender Lerninhalt festgelegt werden« – für alle Schulstufen. Ziel sei dabei nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu »eigener begründeter Stellungnahme und Handlungsbereitschaft«. Die »Entwicklungsproblematik« sollte auch »im Zusammenhang mit den Problemen der eigenen Gesellschaft behandelt werden«. Darüber hinaus erfolgte, wie bei vorherigen Empfehlungen, eine Kritik an vorhandenen Unterrichtsmaterialien. Man müsse bestrebt sein, »geeignete Unterrichtsmaterialien« zu produzieren. Konkrete Formulierungen für Lehrpläne oder Bildungsmaterialien wurden aber nicht gegeben. Das BMZ erreichte mit dem Seminar das Ziel, seine Interpretation in Form von Richtlinien – wenn auch nicht rechtlich verbindlich – zu gießen.

Trotz weiterer Arbeiten blieb die Frankfurter Studie über die gesamten 1970er Jahre die dominante Studie mit Blick auf die »Dritte Welt« und somit auch über Afrikawissen in Schulbüchern. Mit ihr verbundene Akteure publizierten weiterhin Texte zur entwicklungspolitischen Bildung, die jeweils am gemeinsamen Verbundprojekt anknüpften.[662]

Das Thema wurde aber auch für eine breite Öffentlichkeit aufgearbeitet. So produzierte Ansgar Skriver die NRD-Sendung *Der Afrikaner arbeitet nicht. Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern* (1976), die in einer überarbeiteten Version auch in *Aus Politik und Zeitgeschichte* abgedruckt wurde.[663] Ausgehend von Schulbuchdarstellungen kritisiert Skriver die Darstellung der »Dritten Welt« in Massenmedien. Er argumentiert dabei, dass die Darstellung derzeit nicht ausreiche, um Prozesse der Entwicklungspolitik zu verstehen, und es daher auch an Unterstützung dafür mangele. Für die Entwicklungspolitik sei es aber notwendig, dass sie von der Bevölkerung unterstützt würde – und das setzte eine Verbesserung der Darstellung in den Medien voraus. In diesem Sinn »evaluierte« er die Aktionen der vorangegangenen Jahre und konstatierte, dass Schulbücher weit hinter der gesellschaftlichen Diskussion zurücklägen. Das Argument ist aufschlussreich, da in Veranstaltungen des BMZ gezielt Verlagsvertreter einbezogen wurden und sich Schulbuchautoren teilweise aktiv an Diskussionen um die

662 S. z. B. *Dokumentation einer Fachexpertentagung zur Erfahrungsauswertung und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Informationen im Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. Kongress in Saarbrücken, 27.–28. 1. 1977*, Saarbrücken 1977.

663 Ansgar Skriver, *Der Afrikaner arbeitet nicht. Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern*, Sendung des Norddeutschen Rundfunks, III. Programm, Redaktion A. Paffenholz. Gesendet am 12. 11. 1976. Manuskript im Besitz des Autors. Ansgar Skriver, »›Der Afrikaner arbeitet nicht‹. Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B21 (1977), 37–46.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Darstellung Afrikas in Schulbüchern beteiligten. Auf dem Feld der ergänzenden Unterrichtsmaterialien sind verschiedene Aktualisierungen der bestehenden Hefte festzustellen. So wurden die Hefte von Ansprenger zur Dekolonisation neu aufgelegt; sein Imperialismusheft wurde von Peter Alter überarbeitet und Helbigs Imperialismusheft erschien weitgehend unverändert.[664]

Außerhalb dieses engeren Kreises der Schulbildung erschien im Anschluss an Bley und Drechsler eine Reihe von Publikationen zum Kolonialismus – die meist, ob geschichtswissenschaftlich oder eher populärwissenschaftlich, mit dem Impetus geschrieben wurden, die Geschichte des (deutschen) Kolonialismus ins Geschichtsbewusstsein der »Weißen« zurückzuholen. Ein eindringliches Beispiel aus dieser Zeit stammt von Gert von Paczensky, der über die »Aufarbeitung« des Kolonialismus schreibt: »Wenn Historiker versagen, müssen Journalisten einspringen. Sie können vielleicht auch schneller und besser die Konsequenzen ziehen […].«[665] Von der Fachwissenschaft blieben solche Interventionen nicht ungehört – der Afrikahistoriker Ansprenger schrieb im *Spiegel* über Paczensky:

> Und er hat, bei aller Kritik, letzten Endes recht. Man kann im Interesse der Aufklärung über die Schrecken des Kolonialismus fast wünschen, dieses Buch möge einen Skandal verursachen, wie es noch 1966 die kolonialkritische Fernsehsendung von Ralph Giordano ›Heia Safari‹ tat, auf die sich Paczensky gelegentlich beruft. Der Skandal scheint aber nicht zu kommen. Nur, weil hier ein Buch vorliegt, kein Fernsehstück? Oder hat unsere Gesellschaft seit 1966 etwas gelernt?[666]

Der Skandal blieb aus, und auch in die Diskussion um Schul(buch)wissen fand von Paczenskys Ansatz nur bedingt Eingang. Afrikanische Geschichte und Kolonialismus wurden jeweils nur mit einem starken Gegenwartsbezug behandelt. Ein eindringliches Beispiel hierfür bildet das Themenheft *Deutscher Kolonialismus* der Zeitschrift *Entwicklungspolitische Korrespondenz.* Die Herausgeber wiesen besonders auf die Aktualität des Kolonialismus im Angesicht der Entwicklungspolitik hin: Ihnen dränge sich »die Gewißheit auf, daß wir in der

664 Peter Alter, *Der Imperialismus. Grundlagen, Probleme, Theorien*, Stuttgart: Klett 1979. Anprenger wurde neu und leicht verändert aufgelegt. Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung,* 1978 (s. auch Version von 1981). Helbigs Neuauflage blieb weitgehend unverändert. Ludwig Helbig, *Imperialismus. Das deutsche Beispiel*, Frankfurt am Main: Diesterweg 1976.

665 Paczensky schrieb, sein Buch solle »einem einzigen Zweck dienen: Es soll im Bewußtsein der weißen Welt eine Lücke schließen, die ebenso groß wie verhängnisvoll ist. Freilich – die Lücke ist weit größer als meine Fähigkeit. Ich habe das Unterfangen auch nur gewagt, weil unsere Historiker sich so auffällig zurückhalten, wenn es um eines der wichtigsten und gewaltigsten Themen der neueren Geschichte geht: Die Vergewaltigung der farbigen Welt durch die Weißen.« Gert von Paczensky, *Die Weißen kommen. Die wahre Geschichte des Kolonialismus*, Hamburg: Hoffmann und Campe, 1970, 9–10.

666 Franz Ansprenger, »Über Gert von Paczensky: Die Weißen kommen. Gemordet und Kassiert«, in: *Der Spiegel* 31 (1970), 122–123.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bundesrepublik – und deshalb entschlossen wir uns zu diesem Thema – uns der Geschichte der eigenen Verstrickung in die weltweiten Dependenz- und Gewaltverhältnisse eigentlich nicht bewußt sind.«[667]

Es folgte der Abdruck verschiedener kolonialpolitischer Darstellungen und Quellen. Einleitend wurde ein Beitrag von Bley über die »unerledigte deutsche Kolonialgeschichte« abgedruckt.[668] Der Deutsch-Herero-Krieg wurde als »Völkermord« bezeichnet und es wurde eine Quelle von Hendrik Witbooi aufgenommen.[669] Das Heft hatte den Anspruch, Materialien für eine »selbstständige Urteilsbildung« zu liefern und so »manchen überkommenen Mythos deutscher Kolonialgeschichte zu stürzen«. Für die Diskussion um Schulbuchinhalte blieb diese Auflage aber folgenlos. Das dies nicht an der Auswahl oder Präsentation der Materialien lag, sondern auch daran, dass die Diskussion noch nicht weit genug in die bildungspolitischen Debatten vorgedrungen war, wird im Abschnitt zu den frühen 1980er Jahren deutlich. Hier erfolgte eine (erweiterte) Neuauflage, die dann auch in den schul(buch)bezogenen Debatten aufgegriffen wurde.

Einen der wenigen Beiträge, die das Kolonialismusthema mit einer Schulbuchanalyse verbinden, lieferte der Geschichtsdidaktiker und Schulbuchautor Karl Filser. Er rahmte den Kolonialismus als »ein vernachlässigtes Kapitel in den Geschichtsbüchern der Volksschule« und griff Schades Satz aus der Zeit auf, dass 1970 Schulbücher immer noch dem Kolonialismus »huldigen« würden, um ihn zu relativieren.

> Gemeint ist mit diesem harten Urteil sicher nicht, daß die Schulbücher imperialistische Gesinnung verbreiten, sondern in erster Linie, daß die Problematik der Kolonialisierung aus einem extremen europazentrischen Blickwinkel aufgerollt wird. Die überseeischen Völker werden noch immer als das ausschließliche Objekt der expandierenden europäischen Nationen dargestellt. Die Auswirkungen der Kolonisierung auf die kolonialisierten Völker dagegen bleiben weitgehend unberücksichtigt.[670]

Die Schulbuchdarstellung werde der »Problematik, die sich in ihr verbirgt, nicht gerecht«, u. a. da Schulbücher hinter dem Stand der Geschichtswissenschaft lägen, der (Volksschul-)Didaktik eine Ferne zur Geschichtswissenschaft innewohne und die Didaktik die Darstellung von Menschen und ihren Taten präferiere. Daraus folge eine Verharmlosung von Konfliktsituationen bzw. eine Vernachlässigung der Schattenseiten historischer Ereignisse sowie »schließlich eine

667 »Editorial«, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 2.

668 Helmut Bley, »Unerledigte deutsche Kolonialgeschichte«, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 3–5.

669 Erhard Kamphausen »Namibia im Kolonialen Zeitalter. Weiße Herrschaft – Schwarzer Widerstand«, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 20–30, hier der Abschnitt: »Völkermord in der Wüste. Der Verzweiflungskampf der Herero«, 24–25.

670 Karl Filser, »Die Schattenseiten des Kolonialismus. Ein vernachlässigtes Kapitel in den Geschichtsbüchern der Volksschule«, in: *Pädagogische Welt* 27 (1973), 369–376, hier: 369.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zu krasse Schwarzweißtechnik in der Darstellung«. Im Angesicht derzeitiger weltpolitischer Veränderungen sei es für (Haupt-)Schüler wichtig, die Kolonialgeschichte auch aus der Perspektive der Betroffenen dargestellt zu bekommen.[671]

Filser thematisierte u. a. den Deutsch-Herero-Krieg und druckte die Trotha-Proklamation ab, die später untrennbar mit der Darstellung des Kriegs verbunden sein wird. Darüber hinaus ging er auch auf Aspekte des Rassismus ein und verknüpfte dies mit der Situation in Südafrika. Den »ehemaligen deutschen Kolonialherren« gebühre das »traurige Verdienst«, die derzeitige Situation mit der Apartheid und allen damit verbundenen Problemen »mitgeschaffen zu haben.«[672] Die Apartheid wurde zwar schon in vorherigen Schulbuchanalysen kritisiert, aber die explizite Verbindung mit der deutschen Geschichte war neu. Hier zeigt sich ein Rückgriff auf Debatten der Anti-Apartheid-Bewegung, die u. a. seit Ende der 1970er Jahre Boykottaufrufe gegenüber Produkten aus Südafrika organisierte.[673] In diesem Umfeld wurde auch ergänzendes Unterrichtsmaterial produziert – u. a. für den Religionsunterricht. Diese Materialien sind aus zwei Gründen interessant. Sie waren dem Kampf gegen Rassismus verpflichtet, aber nutzten weiter den Rassenbegriff.[674] Hiermit werden Unterschiede in verschiedenen Disziplinen deutlich: In der Diskussion um den Geschichtsunterricht war eine solche Rasseneinteilung nicht möglich, während sie hier für Religion – durch Verweise auf Biologie und die in Südafrika gebräuchlichen Kategorien der »race« – wie selbstverständlich genutzt wurde. Produziert wurden diese Materialien neben den Kirchen auch von Anti-Apartheid- oder Solidaritätsbewegungen.[675]

671 Filser, »Schattenseiten«, 368–372.

672 Er benannte die Gräuel deutlich (»eine schaurige Vorwegnahme zukünftiger Vernichtungskriege«). Filser, »Schattenseiten«, 374, 376.

673 Knud Andresen und Detlef Siegfried, »Apartheid und westeuropäische Reaktionen. Eine Einführung«, in: *Zeithistorische Forschungen* 13, 2 (2016). Sebastian Justke und Sebastian Tripp, »Ökonomie und Ökumene. Westdeutsche und südafrikanische Kirchen und das Apartheid-System in den 1970er und 1980er Jahren«, in: *Zeithistorische Forschung* 13, 2 (2016).

674 Friedrich Goedeking, *Rassismus in Südafrika. Modelle für den Religionsunterricht. Materialheft und Lehrerheft*, Stuttgart: Kösel, 1974. Im Materialheft wird »Das Kleeblatt der menschlichen Großrassen« abgedruckt. Im Lehrerheft gibt es eine »Karte zur Übersicht über die Menschenrassen der Erde« mit weiterführenden Texten. Verwiesen wurde auch auf Ulrich Kattmann (Hg.), *Rassen. Bilder vom Menschen. Biologisch-sozialkundliches Arbeitsbuch*, Wuppertal: Jugenddienst-Verlag, 1973.

675 So im Fall von Ludger Helm, *Südafrika. Bausteine für den Unterricht in der Sekundarstufe*, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1987. S. auch Anke Poenicke, »Jenseits des Forschungsstandes. Biologiebücher heute. Ein Beispiel für die Beharrlichkeit von Vorurteilen«, in: Martin und Alonzo (Hg.), *Zwischen Charleston und Stechschritt*, 711–715.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Der deutsche Kolonialismus wurde auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend kontrovers diskutiert. 1976 brachte der *Stern* die elfteilige Serie *Die Buren* heraus. Heinrich Jaenecke erzählte darin von »300 Jahre[n] Krieg und Unterdrückung in Südafrika und der Geschichte des weißen Herrenvolkes«.[676] Der Schwerpunkt lag hierbei nicht auf der deutschen Kolonialgeschichte, obwohl Deutsch-Südwestafrika eine eigene Episode gewidmet wurde. Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich. Seine Darstellung wurde einerseits als Angriff auf die deutsche Kolonialgeschichte wahrgenommen, da Jaenicke die deutsche Kolonialvergangenheit und den Deutsch-Herero-Krieg als »Ausrottungskrieg« und als Beginn eines »Rassenkampfes« bezeichnete. Leserbriefe kritisierten dies als »Kollektivschuld der Weißen« oder »Nestbeschmutzung«. Andererseits lobten und dankten Leserbriefe ihm für den »Geschichtsunterricht« und schlugen vor, die Serie als Sonderdruck für Schulen herauszugeben.[677] Trotz des in diesen Beiträgen liegenden Konfliktpotenzials spiegelte es sich kaum in Schulbuchanalysen. Es dominierte in den 1970er Jahren eindeutig die Frankfurter Studie und die Arbeit des BMZ rief auch neue Akteure auf den Plan, von denen das nächste Fallbeispiel handelt: die »Entwicklungshelfer«.

Fallbeispiel: Die Schulbildungsgruppe 1971–1980

Mitte der 1960er Jahre entsandte die Bundesrepublik ihre ersten »Entwicklungshelfer«. Nach ihrer Rückkehr bildeten sie Rückkehrergruppen und regionale Dritte-Welt-Gruppen, die sich auch auf dem Gebiet der Bildung engagierten. Ziel war es, das Wissen und die Erfahrung aus der »Entwicklungshelfer«-Zeit weiterzuvermitteln. Die Vielzahl der Aktivitäten – die meist auch auf lokaler Ebene angesiedelt waren – kann hier nicht beleuchtet werden; vielmehr soll im Folgenden exemplarisch die Aktivität der sogenannten Schulbildungsgruppe des DED vorgestellt werden, die für ca. zehn Jahre eine intensive Aktivität entfaltete: Sie erstellte eine Umfrage unter Lernenden und Lehrenden, analysierte Lehrmaterialien, produzierte eigenes Unterrichtsmaterial und erzeugte damit ein großes Medienecho. Die Gründe hierfür liegen darin, dass sie auf eine – u. a. im Zusammenhang mit der BMZ-Schulbuchstudie – formulierte gesellschaftliche Notwendigkeit reagierte und dabei mit großem Engagement Netzwerke mit allen relevanten Akteuren auf diesem Gebiet knüpfen konnte.

Den Auslöser gab Günter Grass mit einer Rede auf dem Rückkehrerkongress des DED 1971 in Bremen. Er sagte: »Wünschenswert und, wie ich meine, auch machbar wäre ein Schulbuch, das erarbeitet wird von Entwicklungshelfern, die

676 *Stern* 36–46 (1976), hier: *Stern* 36 (1976), 60–61.

677 »Das Erbe der Deutschen«, in: *Stern* 43 (1976) 94, 106; »Leserbriefe«, in: *Stern* 39 (1976) 9; *Stern* 43 (1976) 7, 9; *Stern* 46 (1976) 9–10.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zurückgekehrt sind – mit ihren Erfahrungen, auch mit ihren Enttäuschungen.«[678] Später schrieb er in der *Süddeutschen Zeitung:* »Wäre es nicht richtig, mit Hilfe ehemaliger Entwicklungshelfer ein Schulbuch zu erarbeiten, in dem die draußen gewonnenen Erfahrungen anschaulich werden?«[679]. Anders als »langweilige Statistiken« könnten diese Erfahrungsberichte besonders lehrreich seien. Grass' Idee war es, diese in einer Art Lesebuch zusammenzuführen und er diskutierte dies in der Folge mit ca. zehn ehemaligen »Entwicklungshelfern«. Diese entwickelten aber bald den Wunsch, die Arbeit stärker zu systematisieren und sich mit dem Forschungsstand und dem Schulsystem auseinanderzusetzen – sie nahmen Kontakt zu Erhard Meueler auf, der sich sowohl mit der Analyse von Unterrichtsmaterial zum Thema »Dritte Welt« als auch mit eigenen Unterrichtsmaterialien hervorgetan hatte.[680] Die Zusammenarbeit – und das folgende Ausscheiden von Grass – markiert einen entscheidenden Richtungswechsel: Ziel war es zwar immer noch, die Erfahrungen der »Entwicklungshelfer« (kritisch) wiederzugeben, d. h. Erfahrungswissen über die »Dritte Welt« in der Schule zu vermitteln, aber die Idee eines Lesebuchs wurde fallengelassen. Meueler wollte in Zusammenarbeit mit Akteuren aus Wissenschaft und Praxis versuchen, »zur Veränderung derjenigen Zustände beizutragen, die als kritikwürdig erkannt wurden.«[681] Im Zentrum dieses eindeutig (bildungs)interventionalistischen Programms stand die Kenntlichmachung des wechselseitigen Zusammenhangs von »Entwicklung« und »Unterentwicklung« (Interdependenz).[682] Die »Entwicklungshelfer« schrieben eine Einheit über »Gastarbeiter in der Dritten Welt«,

678 Zitiert nach Siegfried Pater, *Abenteuer Gerechtigkeit. In einem halben Jahrhundert um die Welt*, Bonn: Retap, 2012, 102. Grass beschäftige sich zu diesem Zeitpunkt schon länger mit dem Thema Schulbücher. Um 1970 war er im Rahmen einer damals allgemeinen Schulbuchschelte und aufgrund des Vorwurfs, dass Schulbücher undemokratische Tendenzen aufweisen würden, mit Bundeswissenschaftsminister Hans Leussink in Kontakt und plante eine Tagung mit Pädagogen und Verlagen, BArch B 138/68106.

679 Günter Grass, »Politisches Tagebuch. Die Ehemaligen«, in: *Süddeutsche Zeitung,* 24. Juli 1971, zitiert nach Günter Grass, Essays und Reden, Bd. 2., Göttingen: Steidl, 1997, 174–176. Die Rede vom Rückkehrerkongress ist nicht erhalten.

680 Thematisch deckte Meueler die Dritte Welt und Entwicklungspoltik in verschiedenen Fächern bzw. in Bildungsfilmen, Lehrplänen oder Schulbüchern ab; er war auch Berater für *Heile Welt und Dritte Welt.* Ein Zeichen dieser weiteren Kooperation ist das Buch *Dritte Welt in den Medien der Schule*, das er mit Schade 1977 herausgab und welches verschiedene Projekte aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildung zusammenführte. Erhard Meueler und Friedrich Schade, *Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien*, Bonn: BpB, Bonn, 1977.

681 Erhard Meueler, »Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und Dritten Welt«, in: Christoph Wulf (Hg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, 347–369, hier 347.

682 Erhard Meueler, »Vorgeschichte«, in: Erhard Meueler, *Unterentwicklung I. Wem nützt die Armut der Dritten Welt. Arbeitsmaterialien für Schüler, Lehrer und Aktionsgruppen*, Hamburg: Rowohlt, 1974, 9–20, hier 10.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

in der sie sich kritisch mit Ansprüchen und Erlebnissen der Rückkehrer auseinandersetzten und neue Perspektiven aufzeigten; u. a. verwendeten sie den Begriff »Gastarbeiter« konsequent für »Entwicklungshelfer«. Dass sie aktiv vorhandenes Wissen über die »Dritte Welt« (und Afrika) infrage stellten, wird besonders in einem Abschnitt deutlich, in dem Schulbuchauszüge abgedruckt und diese mit Erlebnisberichten kontrastiert wurden.[683]

Um die Sichtbarkeit des Werks im Bildungsbereich zu gewährleisten, strebte Meueler eine Aufnahme in das Programm eines Schulbuchverlags an. Einem Verlag war das Projekt allerdings »politisch zu heikel«; ein anderer zog sein Interesse nach einer Prüfung zurück, da die Kultusministerien Lehrmaterialien mit dieser entschiedenen Parteilichkeit nicht zulassen würden und somit das finanzielle Risiko zu hoch sei.[684] Aber auch hier muss – ähnlich wie schon bei *Heile Welt und Dritte Welt* – eingewendet werden, dass das Buch als ergänzendes Material keiner Zulassungspflicht unterlag. Die Diskussionen zeigen aber, wie die Grenzen des Sagbaren ausgelotet wurden und dass diese in unterschiedlichen Kontexten anders gezogen werden konnten.

Siegfried Pater wollte nach dieser Publikation die Arbeit fortsetzen und startete auf dem Rückkehrerkongress 1974 einen erneuten Aufruf; die Schulbildungsgruppe wurde gegründet.[685] Am Anfang ihrer Arbeit stand eine Situationsbewertung: In einer Befragung von Lehrenden und Lernenden an Berufsschulen (1974/1975) fragten sie nach vorhandenen und erwünschten Materialien und inwieweit Interesse an »einem Schulbuch, das von Entwicklungshelfern über Entwicklungspolitik ausgearbeitet wird«, vorhanden sei (67 % bezeugten Interesse). Sie fragten ebenso, wie dieses ausgestaltet werden sollte. Die Ergebnisse fasste Pater zusammen. Einige würden zwar ein »unpolitisches« Buch fordern, aber:

> Ein größerer Anteil der Lehrer fordert klare politische Aussagen: »Inhalt muß primär politisch und nicht karitativ-moralisch sein«; »Die Verbindung zwischen Unterdrückten und Ausgebeuteten in allen Ländern einerseits und Ausbeutern andererseits ganz klar machen!«; »Wem nützt der Entwicklungshelfer?«; »Macht Entwicklungshilfe die Reichen noch reicher?«[686]

683 Erika Borkholtz, Eberhard Herbst, Henning Hermann, Regina Horstemann, Erhard Meueler, Ekkehard Nolte, Siegfried Pater, Heidemarie Reich, Rudolf Schmidt, Ernst-Wilhelm Timpe und Lena Untiedt, »Gastarbeiter in der Dritten Welt«, in: Erhard Meueler, *Unterentwicklung II. Wem nützt die Armut der Dritten Welt. Arbeitsmaterialien für Schüler, Lehrer und Aktionsgruppen*, Reinbek: Rowohlt, 1974, 159–231, hier 194.

684 Meueler, »Entwicklung und Unterentwicklung«, 369. Der Gedanke des Anti-Schulbuchs war nicht lediglich eine Selbstbezeichnung zu Werbezwecken, sondern wurde auch von außen auf das Projekt angewendet, s. hierzu die Beiträge von Skiver, die es als »Gegen-Schulbuch« bezeichnete.

685 Auch im DED-Newsletter warben sie um Mitarbeit. S. Privatarchiv Pater.

686 Auswertung, 20. 10. 1975, Autor S. Pater.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das entsprach auch Paters Selbstverständnis, der in der Nachschau deutlich schreibt, dass sie kritisch sein und so gegen den Mainstream schreiben wollten: »Wir haben gesagt: Wir sind parteilich; wir sind parteilich für die Dritte Welt.«[687] Pater markierte damit die Position der Schulbildungsgruppe als antihegemoniales Projekt.

Die Arbeit basierte auf hohem persönlichen (und finanziellen) Einsatz, setzte sich bis 1980 fort und wurde durch ein System von Rundbriefen – moderiert durch Pater als Sprecher der Gruppe – organisiert. Basierend auf eigenen Interessen und einer Analyse vorhandener Unterrichtsmaterialien wurde das eigene Projekt konkretisiert.[688] Sie schrieben kurze Erfahrungsberichte, diskutierten sie und erfragten Feedback von Lehrkräften. In der titelgebenden Geschichte schildert Pater die Probleme eines brasilianischen Bauers und warf die Frage auf, warum den Bauern mit der »Entwicklungshilfe« »etwas gegeben« würde, während ihnen die großen Konzerne »viel nehmen« würden.[689] Die Kritik der Presse, die schon bei der Konstituierung der Gruppe 1974 an Pater herantrat, war dagegen wohlwollend. Schon während der Entwicklung der Materialien wurde intensiv berichtet. Die Beiträge lobten, dass »Entwicklungshelfer« sich in der entwicklungspolitischen Bildung engagieren und ihre Sichtweisen in den Unterricht einbringen würden.[690]

Demotivierend wirkte allerdings die Verlagssuche. Während mit Diesterweg persönliche Gespräche geführt wurden, sagten die meisten Verlage nach Einsendung von Textproben ab. Westermann bot an, Ausschnitte in sein neues Erdkundebuch aufzunehmen. Es wurde kein Schulbuchverlag gefunden, der die Materialien drucken wollte, und schließlich erschien das Werk beim PAD-Verlag.[691] Die Schulbildungsgruppe löste sich anschließend auf, auch wenn einige

687 Expertengespräch Pater.

688 Insgesamt sind 30 Rundbriefe erhalten (Juni 1974 bis August 1980) sowie Protokolle der Treffen und die Analysen der Unterrichtsmaterialien. S. Privatarchiv Pater.

689 Siegfried Pater (Hg.), *Etwas Geben – Viel Nehmen. Entwicklungshelfer berichten, mit einem Vorwort von E. Meueler*, Bonn: Informationsstelle Lateinamerika, 1982 [1978], 15–16. Ein Kritiker bescheinigt ihm »höchstens Einstiegsfunktion«. Ein anderer Kritiker griff grundsätzlich die Entwicklungspolitik an und äußert sich rassistisch, womit er das Weltbild erkennen lässt, gegen das die Gruppe anschrieb. Ein Dialog per Brief scheiterte.

690 Journalist Hubert Rübsaat an Schulbildungsgruppe, 22.08.1974. 1976 gab es – von Rübsaat – Sendungen im Hessischen Rundfunk, im RIAS-Berlin, im Radio Bremen und beim NDR. S. Brief mit Sendeterminen, 07.07.1976. Daneben berichteten Medien, die der Entwicklungspolitik nahestanden, regelmäßig (DED-Brief, epd-Entwicklungspolitik, e+z etc).

691 Klett, Diesterweg, Hammer und auch Rowohlt, wo das Meueler-Buch zuvor verlegt worden war. Schließlich erschienen die Texte im PAD-Verlag und wenig später als Buch ohne didaktische Zusätze. Pater, *Etwas Geben.* Diese Bücher erlebten mehrere Auflagen. Quettings Text wurde auch anderweitig nachgedruckt, s. Rudolf Quetting, »Mit welchem Recht?«, in: *Fenster. Zeitschrift für Literatur und kulturelle Initiativen* (1979).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Mitglieder dem Themenfeld treu blieben.[692] Inwieweit diese Arbeit aber in den Schulen benutzt wurde, muss offenbleiben, da die Publikationen in didaktischen Zeitschriften nicht wahrgenommen wurden und möglicherweise eher in einem Kreis von Interessierten, statt in staatlichen Schulen ihre Abnehmer fanden.

1.5 Ende der 1970er und die frühen 1980er Jahre: »Unerledigte Kolonialgeschichte«?[693]

Das Thema Entwicklungspolitik war Ende der 1970er Jahre als relevantes Thema etabliert. In einem Heft der *IzpB* zu internationalen Wirtschaftsbeziehungen wurde z. B. im Kapitel *Entwicklungsländer und Industrieländer* die Relation zwischen Bundesrepublik Deutschland bzw. den Industrieländern zu Afrika als »Nord-Süd-Gefälle« beschrieben. Zwar wurde darauf eingegangen, dass die Unterscheidung nach Wohlstand auf Statistik (Pro-Kopf-Einkommen oder Sozialprodukt pro Einwohner) basiere und diese »unvollkommen« sei, da die »Entwicklungsländer« in sich zu heterogen seien, aber die grundsätzliche Unterscheidung wurde nicht infrage gestellt. Das »Nord-Süd-Gefälle« war die dominante Perspektive. Eine weitere Unterscheidung zu den vorherigen Diskussionen war, dass »Entwicklungsländer« »leicht in einen *›Teufelskreis der Armut‹* [geraten], aus dem sie sich aus eigener Kraft nicht lösen können.«[694] Dieser bestehe aus unzureichenden Produktionsbedingungen, mangelhaftem Ausbildungsstand der Bevölkerung, fehlender Infrastruktur etc. Hiermit wurde die Argumentation, dass nur die »Industriestaaten« den »Entwicklungsländern« helfen könnten, fortgeführt, aber der »Teufelskreis« verkomplizierte eine Lösung dieses Problems, was auch erklärte, dass sich nach mehr als zwei Jahrzehnten »Entwicklungshilfe« keine grundlegende Verbesserung eingestellt hatte. Der »Nord-Süd-Konflikt« bekam im Diskurs eine steigende Bedeutung und wenig später erschien ein Themenheft hierzu. Die Autoren führten aus, dass dieser durch den Ost-West-Konflikt lange überlagert wurde. Den »Entwicklungsländer«-Begriff reflektierten sie insofern, als er frühere Begriffe wie »rückständige Länder«, »unterentwickelte oder nichtentwickelte« Länder ablöste und sie – zumindest im Vorwort – auch Probleme des Begriffs nannten. Aufschlussreich ist, dass die Autoren ausführen, dass die Geschichte des »Nord-Süd-Konflikts« 1945 beginne, aber sein Ursprung im Kolonialismus läge, in dem eine eigenständige

692 So gab Pater 1983 noch einmal ein Arbeitsheft für Sozialkunde heraus. S. auch *Entwicklung muß von unten kommen. Perspektiven autonomer Entwicklung und exemplarischer Projekte*, gemeinsam mit Nennhardt, J., Rheineck, 1983.

693 Bley, »Unerledigte Kolonialgeschichte«.

694 *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Internationale Wirtschaftsbeziehungen*, 183 (1980), 26.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Entwicklung unterbrochen und ein Abhängigkeitsverhältnis etabliert worden sei. Deutlich wurden somit die Kontinuitäten von Kolonialismus und Entwicklungspolitik angeschnitten.

Daneben wurde intensiver über den Kolonialismus diskutiert. Der *Stern* schloss 1983 mit *Die Geschichte der deutschen Kolonien – Der Wahn vom Weltreich* an die Jaenecke-Serie an. Der Reporter Jürgen Petschull und der Fotograf Thomas Höpker recherchierten in Gebieten der ehemaligen deutschen Kolonien und wollten mit Text und Bild, die »deutsche Vergangenheit auch aus Sicht der unterdrückten Völker erzählen«.[695] In zehn Teilen deckten sie regional die ehemaligen deutschen Kolonien ab und betonten auch Rückwirkungen ins Reich. Den Kolonialismus stellten sie kritisch dar und Gewalt behandelten sie ausführlich – auch den Deutsch-Herero-Krieg.

Die *Stern*-Serie war Teil verschiedener Aktionen, die Anfang der 1980er Jahre die Aufmerksamkeit auf den deutschen Kolonialismus lenkten und die maßgeblich durch zwei Faktoren befördert wurden: die erneute Diskussion um die Unabhängigkeit Namibias sowie die bevorstehende »Hundertjahrfeier 1984« im Gedenken an die »Gründung« der ersten deutschen Kolonie. Das bereits erwähnte Themenheft der *Entwicklungspolitischen Korrespondenz* wurde ergänzt neu aufgelegt und wenngleich die erste Ausgabe im schulbezogenen Bereich nicht rezipiert wurde, diente sie als Referenz für verschiedene Beiträge.[696]

Die kritische Behandlung des (deutschen) Kolonialismus erstreckte sich seit Ende der 1970er Jahre über eine breite Medienbasis. Uwe Timm ergänzte die schon genannten journalistischen Beiträge um zwei weitere Facetten: 1978 publizierte er mit seinem Roman *Morenga* eine der ersten Aufarbeitungen des Deutsch-Herero-Kriegs in literarischer Form.[697] Ergänzende Unterrichtsmaterialien nannten *Morenga* als Literaturempfehlung. Daneben publizierte Timm 1981 einen Bildband zu den deutschen Kolonien, mit dem er den deutschen Kolonialismus wieder zurück ins »öffentliche Bewusstsein« holen wollte.[698] Für

695 So Petschull in der Ankündigung, *Stern* 36, 31 (1983), 5. Die bereits erwähnte *Stern*-Serie von Jaenecke erschien 1977 auch als Taschenbuch und wurde mehrfach neu aufgelegt. Heinrich Jaenecke, *Die weißen Herren. 300 Jahre Krieg und Gewalt in Südafrika*, Hamburg: Gruner und Jahr, 1977. S. auch Jürgen Petschull und Thomas Höpker, *Der Wahn vom Weltreich. Die Geschichte der deutschen Kolonien*, Hamburg: Gruner und Jahr, 1986.

696 *Entwicklungspolitische Korrespondenz: Deutscher Kolonialismus. Materialien zur Hundertjahrfeier* 1984 [1983]. Verschiedene ergänzende Unterrichtsmaterialien zitieren es, ebenso wie eine kommentierte Materialübersicht mit dem Hinweis, dass einige ihrer Quellen direkt im Unterricht verwendet werden können, vgl. Ludwig Helbig und Henning Melber, *Erziehung gegen Apartheid. Südafrika und Namibia im Unterricht. Eine kommentierte Materialübersicht*, Frankfurt am Main: GEW, 1988, 50.

697 Uwe Timm, *Morenga. Roman*, München: AutorenEdition, 1978. Albrecht, *»Europa ist nicht die Welt«*, 177–183. Für die DDR s. Maximilian Scheer, *Schwarz und Weiss am Waterberg. Ein Stück Afrika heute und gestern*, Schwerin: Petermänken-Verlag, 1952.

698 Uwe Timm, *Deutsche Kolonien*, München: AutorenEdition, 1981, 7.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schulbuchautoren war es hilfreich, durch solche Publikationen Quellen bereitgestellt zu bekommen. Seit den 1960er Jahren nahmen Text- und Bildquellen in Schulbüchern kontinuierlich zu und journalistische oder populärwissenschaftliche Publikationen machten diese Materialien verfügbar. Diese Publikationen mit neuen Interpretationen und Wissensbeständen zum Kolonialismus (und seiner Kontinuität), können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch alte Perspektiven fortgesetzt wurden.[699]

Reichte die gesellschaftspolitische Diskussion in den 1970er Jahren noch nicht bis in den Schul(buch)bereich, so nahmen Schulbuchanalysen und auch ergänzende Unterrichtsmaterialien dies nun auf. Susanne Diestel untersuchte 1977 das Afrikabild in »europäischen« Schulbüchern und thematisierte den Kolonialismus ausführlich. Sie kritisierte einen Eurozentrismus, die Betonung der positiven Aspekte des Kolonialismus, die Auslassung einer afrikanischen Geschichte mit eigener Entwicklung etc.[700] Walter Fürnrohr organisierte 1980 die Tagung *Dritte Welt im Geschichtsunterricht. Am Beispiel Afrikas.*[701] Dieter Tiemann stellte in seinem Beitrag über Afrika im Schulgeschichtsbuch fest, dass die »Dritte Welt, also auch Afrika […] in der Öffentlichkeit bzw. den Veröffentlichungen der Bundesrepublik Deutschland einen merkwürdig zwiespältigen Platz ein[nimmt].« Dieser bestehe darin, dass einer »Fülle von Informationen über bestimmte Gegenwartsaspekte […] ein beträchtliches Defizit bezüglich der historischen Dimension gegenüber[steht].«[702] Er rezipierte die vielfältigen Initiati-

699 Einen Überblick bietet hier Henning Melber, Mary Melber und Werner Hillebrecht, *In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart*, Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1984. Helmut Christmann, »Rezension zu Graudenz: Die Deutschen Kolonien«, in: *Archiv für Sozialgeschichte* (1985), 799–800. Christmann hat auch Schulmaterialien verfasst.

700 Susanne Diestel, *Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern*, Weinheim: Beltz, 1978. Brann betonte, dass es eine lohnenswerte Lektüre in der Lehrerausbildung wäre. Conrad Brann, »Rezension zu: Diestel: Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern«, in: *The Journal of Modern African Studies* 18, 1 (1980), 177–179.

701 Tagungsbericht Karl Pellens, »Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht. Am Beispiel Afrikas erarbeitet während einer Tutzinger Tagung«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 1 (1980), 59–60. Walter Fürnrohr (Hg.), *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, München: Minerva, 1982.

702 Dieter Tiemann, »Afrika im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik«, in: Walter Fürnrohr (Hg.), *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, München: Minerva, 1982, 135–151. S. auch Dieter Tiemann, »Auswahlbibliographie«, in: Walter Fürnrohr (Hg.), *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, München: Minerva, 1982, 225–231. Dieter Tiemann, »Afrika im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 9 (1981), 118–127. Dieser Aufsatz basiert auf Tiemanns Referat auf der Tagung *Die Dritte Welt im Ge-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ven der 1970er Jahre, die aus entwicklungspolitischen Gründen eine stärkere Behandlung Afrikas im Unterricht forderten. Der Geschichtsunterricht müsse die entwicklungspolitischen Ziele unterstützen.

Schließlich legte Elfriede Hillers ihre Analyse zur »Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern« vor. Dies ist interessant, da sie sich explizit in der Forschung zu Stereotypen, der internationalen Schulbuchforschung sowie der Schulbuchverbesserung verortete. Sie arbeitete heraus, dass Schulbücher jeweils stark von den jeweiligen Fachtraditionen und nationalen Perspektiven abhängig seien. Inhaltlich bestätigte sie allen untersuchten Ländern Vorurteilsstrukturen und eine ethnozentrische/eurozentrische Perspektive; darüber hinaus blieben sie jeweils hinter den Empfehlungen internationaler kulturpolitischer Organisationen zurück.[703] Durch ihre Position konnte sie ihre Ergebnisse wieder in die (internationalen) Diskussionen einspeisen. Hervorzuheben ist, dass sie erstmals an prominenter Stelle die Einbindung von »außereuropäische Autoren« bei der Schulbuchproduktion empfahl, d. h. dass sie erstmals die Überwindung Weißer Perspektiven durch die Inklusion von Akteuren mit anderen Erfahrungshorizonten in den Produktionsprozess vorschlug – wobei die Analyse der Schulbuchproduktion zeigt, dass dies in den Praktiken der Produktion verhallte.[704]

Die intensiver werdende gesellschaftliche Diskussion und die zunehmende Schulbuchkritik wurden auch von Verlagen mit ergänzenden Unterrichtsmaterialien aufgenommen. So schuf der Beltz Verlag die Serie *Lernfeld Dritte Welt* und ordnete die Afrika-Thematik den aktuellen politischen Ereignissen unter. Der Herausgeber Ludwig Helbig orientierte sich hiermit auch an den Richtlinien der Bundesländer. Er zitierte den Politiklehrplan für NRW, der die »Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gruppen und Gesellschaften abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit [zu] erkennen, für eine gerechte Friedensordnung und für die Interessen benachteiligter Gruppen und Völker

schichtsunterricht (Tutzingen, 06.03.1981). Dieter Tiemann, *Der deutsche Kolonialismus in Afrika. Seine Behandlung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I*, Dortmund: Pad, 1980.

703 Elfriede Hillers, *Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1984, 185–191.

704 Hillers, *Afrika in europäischer Sicht*; Elfriede Hillers, »Council of Europe – the CDCC's Teachers bursaries Scheme – European Teachers' Course on ›Teaching about Africa in South of the Sahara‹«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 6, 3 (1984), 399–400. Elfriede Hillers, »Multilaterale UNESCO-Konferenz«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 10, 3 (1988), 318–319. Johannes Geißler, *Tropische Entwicklungsräume. Ihrer Darstellung in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Ostafrikas und der Andenregion Südamerikas*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1985.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einzutreten«, fordere.[705] Helbig forderte daran anschließend eine Empathie für die ehemals Kolonisierten.

Während die Geografie-Zeitschriften Afrika weiterhin durch einen problematisierenden Zugang über »Entwicklung« und »Dritte Welt« behandelten,[706] fokussierte *Geschichte betrifft uns* auf den Kolonialismus. 1984 wurden zwei Hefte zu diesem Thema publiziert, um einen Mangel an Unterrichtsmaterial auszugleichen. Ziel war es:

> umfassender als üblich die koloniale Wirklichkeit der Kolonialherren wie der Kolonisierten den Schülern nahezubringen. […] Das Wissen um konkrete Formen der Kolonialpolitik und deren Erleben durch die Betroffenen scheint uns eher die Bereitschaft der Schüler zu fördern, sich mit einem Fragenkomplex zu befassen, der aufgrund des endgültigen Verlustes deutscher Kolonien seit 1919 uns scheinbar von jeder Verantwortung, gar Mitschuld an der heutigen Situation in manchen Dritten- und- Vierten-Welt-Ländern, z. B. Namibia, frei spricht.[707]

Der Gegenwartsbezug war leitendes Kriterium für die Selektion des dargestellten Wissens. Die Autoren waren sich der Probleme einer eurozentrischen Perspektive bewusst. Um diese zu überwinden, sollten auch afrikanische Perspektiven aufgenommen werden, was aber weitgehend scheiterte.

Die Herausgeber gingen exemplarisch vor und betonten, dass »konkrete Leistungen deutscher Kolonialherren« herausfallen, um intensiver auf den »Kolonialkrieg« in Deutsch-Südwest-Afrika einzugehen.

> Der Aufstand der eingeborenen Nama und Herero demonstriert nicht nur die Brutalität, mit der von Weißen immer wieder als minderwertig eingestufte alte Kulturen zerstört wurden, sondern mag beispielhaft für die inzwischen vielfach untermauerte These dienen, daß koloniales Geschehen sehr wohl erhebliche Rückwirkungen im Mutterland zeigte.[708]

Daneben ist das Heft auch ein Beispiel dafür, dass der Fokus zunehmend auf ein neu entstandenes Themenfeld rückte: die Unabhängigkeit Namibias – die auch Auswirkungen auf den Bildungsbereich hatte.

705 Zitiert nach Ludwig Helbig, *Lernfeld Dritte Welt*, Weinheim: Beltz, 1978, 55.

706 So z. B. *Praxis Geographie. Themenheft: Entwicklungsländer*, Braunschweig: Westermann, 11, 1983. *Praxis Geographie. Themenheft: Entwicklungsländer, Braunschweig: Westermann*, 7, 1984. *Praxis Geographie. Themenheft: Schwarzafrika*, Braunschweig: Westermann, 3, 1988. *Praxis Geographie. Themenheft: Dritte Welt*, Braunschweig: Westermann, 12, 1991. *Praxis Geographie. Themenheft: Bevölkerungsprobleme der Dritten Welt*, Braunschweig: Westermann, 9, 1992. *Praxis Geographie. Themenheft: Dritte Welt – Ökonomie und Ökologie im Konflikt*, Braunschweig: Westermann, 1, 1994. *Praxis Geographie. Themenheft: Verstädterungsproblem in der Dritten Welt*, Braunschweig: Westermann, 2, 1994. S. zusätzlich *Praxis Geographie. Themenheft: Rassen und Minderheiten*, Braunschweig: Westermann, 2, 1985.

707 *Geschichte betrifft uns* 13 (1984), o. S., sowie 14 (1984).

708 *Geschichte betrifft uns* 14 (1984), o. S.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Fallbeispiel: Lernbuch Namibia um 1980

Das folgende Namibia-Projekt markierte einen entscheidenden Wandel in der gesellschaftlichen Diskussion über relevantes Afrikawissen – sowohl was die Ressourcen betraf, auf die das Projekt zurückgriff, als auch in Bezug auf die Kontexte der Aushandlung. Die Wurzeln des Projekts lassen sich auf das Jahr 1975 zurückverfolgen: Im Rahmen der sogenannten Namibia-Woche[709] sprach das SWAPO-Mitglied Ben Amathila u. a. in Bremen über das mangelnde Engagement »des Westens« in Bezug auf die Bildung. Die Universität Bremen nahm diese Anregung auf und stellte Mittel für die Konzeptionierung eines Projekts bereit: Im »Prinzip der Partnerschaftlichkeit«, in »Kooperation mit den Betroffenen« sollte eine politische Landeskunde Namibias erarbeitet werden. Das Schulbuch sollte »alternatives Bildungsmaterial über Namibia (seine Geschichte, seine Kämpfe, sein Leid und seine Hoffnung)« bieten.[710] In den ersten Gesprächsrunden wurde es zunehmend zu einem partnerschaftlichen Projekt ausgebaut. Dementsprechend wurden zwei Produkte geplant: Für die namibische Seite sollte ein Sozialkundebuch (namibische Landeskunde) erstellt werden, das im Rahmen der Möglichkeiten eingesetzt werden könnte.[711] Für die Bundesrepublik sollte ein lehrplanorientiertes Schulbuch erstellt werden. Es war das erste deutsche Schulbuchprojekt, das Forderungen nach Zusammenarbeit aufnahm und afrikanische Stimmen einbezog.

Das Projekt wurde in Kooperation zwischen der Universität Bremen (Projektleiter Manfred O. Hinz) und dem Institut der Vereinten Nationen für Namibia, Fachbereich Soziales und Erziehung, Lusaka, Sambia (Projektleiter Billy Modise) durchgeführt.[712] Die Bremer Gruppe war sich bewusst, dass es ein po-

709 Hierzu: Bastian Hein, *Die Westdeutschen und die Dritte Welt. Entwicklungspolitik und Entwicklungsdienste zwischen Reform und Revolte 1959–1974*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2006, 245.

710 Manfed Hinz, »Das Projekt ›Politische Landeskunde Namibias‹. Ein Beitrag zu einem unabhängigen Namibia«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 9–34, hier 9. S. auch den Projektvorschlag: Namibia. Entkolonisierung und Entwicklung in der »Einen Welt«. Ein Beitrag zur Pädagogik der »Dritten Welt«. Projektleitung: M. Hinz (Bremen) und B. Modise (UN Institute for Namibia). Verfasser des Projektvorschlags M. Hinz, H. Melber, H. Patemann unter der Mitarbeit von B. Modise und N. Mbumba, o. D. S. auch Projektvorschlag: Politische Landeskunde Namibia. Rahmenbedingungen für ein Bildungsprojekt in Namibia. Projektleitung Hinz, Modise, Projektvorbereitung: M. Vesper, M. Hinz, Arbeitsgruppe NAMIBIA an der Universität Bremen, finanzielle Unterstützung der Universität Bremen, o. D.

711 Das heißt in Flüchtlingslagern und kirchlichen Schulen; die politische Situtation schränkte die Verwendung ein.

712 Die ersten Diskussionen und die Beantragung von Projektmitteln benötigte Zeit, sodass das Projekt im August 1983 startete. Das Projekt war gut vernetzt (Department of Education and Culture of the SWAPO, terre des hommes, Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit beim Senator für Wirtschaft und Außenhandel/Bremen). Offizielle Mitglieder der Projektgruppe waren Melber, T. Schöfthaler (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), M.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

litisch spannungsreiches Projekt war und es sich nicht lediglich um ein »neutrales« Sammeln und Zusammenstellen von Fakten handelte.[713] Die Projektmitglieder setzten sich intensiv mit der deutschen Kolonialgeschichte und mit den Spuren des Kolonialismus in der Bundesrepublik, besonders in Bremen, auseinander und vernetzten sich mit anderen Projekten.[714] Daneben analysierten die Mitarbeiter zunächst den damaligen Forschungstand zur Geschichte Namibias, wobei sie ein Defizit der deutschsprachigen Wissenschaft festhielten. Neben den Schulbuchprojekten lief parallel die Produktion des Themenhefts zum deutschen Kolonialismus in Namiba und der Kolonialtradition in Bremen, das die Hilfskraft Dorothea Litzba mit Helga Merkelbach erstellte.[715] Sowohl beim Kolonialismusheft als auch beim *Lernbuch* wird in den Literaturhinweisen deutlich, dass Autoren von Lernmaterialien vor andere Probleme gestellt sind als Autoren geschichtswissenschaftlicher Beiträge. Es ging eben nicht nur um die Zusammenstellung von Textbeiträgen, sondern es mussten auch visuelle Materialien und Textquellen angegeben werden.

Helgard Patemann, die später das *Lernbuch Namibia* herausgab,[716] führte im Vorfeld eine Analyse bestehender Geschichts- und Geografieschulbücher durch. Sie ging davon aus, dass es die maßgebliche Funktion der Schule darin bestünde, für ein bestehendes Gesellschaftssystem zu erziehen. Eine »deutsche koloniale Praxis« bedinge das heutige Verhältnis zu Namibia/Kolonisation/Dekolonisation. Der Kolonialismus habe dabei zwei »Ausbeutungsobjekte« gehabt: das »zu kolonisierende Land und die unterdrückten Klassen und Schichten im eigenen Land. Wir waren selbst Objekte des Kolonisationsprozesses, wir sind selbst auch ›Kolonisierte‹«. Sie ging noch darüber hinaus, indem sie festhielt: »Unsere eigene Entkolonisierung haben wir bis heute nicht geleistet« – und über derzeitige

Tjitendero (Institut der VN für Namibia, Lusaka, Sambia), N. Shoombe (Repräsentant der SWAPO in der Bundesrepublik), S. Akwenye (Berufsausbildungszentrums der VN für Namibia, Sumbe, Angola), N. Mbumba (Erziehungs- und Gesundheitszentrum der SWAPO, Cuanza Sul, Angola) und Patemann.

713 Hinz, »Politische Landeskunde Namibias«.

714 Unter anderem mit der Anti-Apartheids-Bewegung, vgl. Dorothea Litzba, »Die Aktion Lüderitzstraße. Erfahrungen einer Initiative«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 192–223. Zur intensiven Auseinandersetzung mit der Bremer Kolonialgeschichte s. auch Hartmut Müller, »Lüderitz und der koloniale Mythos. Kolonialbewegungen in Bremen«, in: ebd., 125–149 oder »Wann und wo immer Deutsche und Namibier leben, sie sind durch ihre gemeinsame Geschichte aneinander gebunden. Round-Table-Gespräch zur Aktion Lüderitzstraße am 18.12.1980«, in: ebd., 224–242.

715 Es erschien in der Reihe *Demokratische Erziehung. Unterrichtseinheiten für Schule und Jugendbildung* (Pahl-Rugenstein). Der zweite Teil erschien nie. Dorothea Litzba und Helga Merkelbach. *100 Jahre deutscher Kolonialismus. Teil I: Namibias Kolonisierung und Kolonialtradition in der Bundesrepublik am Beispiel Bremen. Geeignet ab 8. Hauptschulklasse*, Köln: Pahl-Rugenstein, 1984.

716 Helgard Patemann, *Lernbuch Namibia. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Osnabrück: Hamer 1984.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Beziehungen zu den »Entwicklungsländern« setze sich deren Ausbeutung fort. Sie sah die Politik der Befreiungsbewegungen nicht als ausgelagertes Problem an, sondern forderte ein »[s]olidarisches Handeln von kritischen Personen und Gruppen mit Befreiungsbewegungen von Ländern der Dritten Welt, die gegen Unterentwicklung perpetuierende Ausbeutungsverhältnisse kämpfen […].«[717]

Die Thesen zeigen, dass Patemann ihre Schulbuchanalyse nicht von einem »objektiven« Standpunkt aus durchführte, sondern damit ein dezidiert politisches, antihegemoniales Ziel verfolgte. Sie stellte fest, dass auch sie Teil des kolonialen Verhältnisses sei. Als wichtige Aspekte des Projekts sind für die hier leitende Fragestellung v. a. das Konzept der Kooperation und des Blickwechsels hervorzuheben: Das Projekt wurde als »gemeinsames forschendes Lernen« verstanden.[718] Daneben sah Patemann »[d]as Moment von Betroffenheit im ›kolonialen Verhältnis‹ als wesentliche Bedingung für politisches Handeln«. Die Materialien sollten dann inhaltlich vier Schwerpunkte haben: a) die Geschichte von Kolonisierten und Kolonisatoren, die doppelt aufgearbeitet werden muss (koloniale Fremdherrschaft und innere Kolonisierung), b) Ursachen und Motive der kolonialen Politik, c) die daraus erfolgende Ableitung der Folgen und d) die Diskussion der »gegenwärtigen politischen Praxis von kapitalistischen Ländern wie der Bundesrepublik und Entkolonisierungsbemühungen von Ländern der Dritten Welt wie Namibia«, wobei historische Entwicklung und auch internationales Recht berücksichtigt werden sollten. Patemann definierte Lernende, Lehrkräfte sowie Personen aus Solidaritätsgruppen und Hilfsorganisationen mit entwicklungspolitischen Ansätzen zur Zielgruppe.

Die politische Zielsetzung machte Patemann auch im Vorwort zum *Lernbuch* deutlich. Sie sprach von »unserem Anteil an der namibischen Unterdrückungsgeschichte« und vom damaligen »Besatzungsregime« in Namibia. Den Vorwurf, dass sie eine einseitige Geschichtsdarstellung präsentiere, konterte Patemann im Vorfeld damit, dass es bereits ausreichend Publikationen gebe, die positive Züge des »deutschen Wirkens« hervorheben würden. Ihr gehe es darum, Vorurteile abzubauen und »Kultur und Zivilisation« nicht nur auf deutscher oder europäischer Seite zu verorten. Ihr um Veränderung – nicht um Konsens – bemühtes Projekt ging über die Erwartungen der öffentlichen Geldgeber hinaus, was wiederum den Bremer Schulsenator zur Intervention veranlasste. Zwar verhinderte er das geplante *Lernbuch* nicht, aber er brachte – ergänzend – ein Heft heraus, das die Unterrichtsmaterialien wiederum einordnen sollte.[719]

717 Helgard Patemann, »Namibia in Schulbüchern. Eine Untersuchung zum Thema Kolonisation und Dekolonisation. Oder: Ich und mein koloniales Verhältnis«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 150–164.

718 Hinz, »Politische Landeskunde Namibia«.

719 Caspar Kuhlmann, *Namibia im Schulunterricht. Eine Ergänzungsschrift zu H. Patemann, Lernbuch Namibia*, Bremen: Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst, 1984. S. auch

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das Vorgehen der Bremer Gruppe ähnelte dem der zuvor behandelten Schulbildungsgruppe: Ziel war es, jeweils durch Unterrichtsmaterialien gesellschaftliche Positionen zu verändern. Hierzu grenzte sie sich von traditionellem Schulbuchwissen ab und legte den eigenen Standpunkt und ihre politische Zielrichtung offen.

1.6 Ende der 1980er Jahre bis 1995: Dominanz des Kolonialismus

Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre blieb bei der Behandlung Afrikas der Schwerpunkt auf Kolonialismus bestehen, auch wenn das Thema Entwicklungspolitik weitergeführt wurde. Die Dekolonisierung, die teilweise im Zuge der Unabhängigkeit Namibias neu diskutiert wurde, hatte nach 1990 in der Diskussion um relevantes Afrikawissen kaum noch Bedeutung.

Der größte Unterschied in den Zugängen zum Afrikawissen lag in der Institutionalisierung des Aushandlungsprozesses. Die verschiedenen »Dritte Welt«-Gruppen und Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit hatten seit den 1970er Jahren den Kontakt zu Entscheidungsträgern geknüpft und dienten nicht nur als konstante Lobby, sondern auch als Gesprächs- und Kooperationspartner. Das BMZ und die KMZ blieben im Gespräch und verfassten 1984 das Papier *Zur Verstärkung der Zusammenarbeit in Fragen der Darstellung der Dritten Welt im Unterricht.*[720] Konkret schlug sich die gemeinsame Arbeit im Bericht *Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt* nieder (1988).[721] Abgelöst wurde er erst 1997 mit der von der KMK verabschiedeten Empfehlung *Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule.* Diese Empfehlungen entstanden aus dem Wunsch einer »praxisorientierten Weiterentwicklung« des Themenfelds; sie sollten eine »Orientierungshilfe« für Lehrplanentwicklung, Lehrerausbildung/-fortbildung oder auch für die Schulbuchverlage sein und argumentierten, dass die Situation in den einzelnen Ländern der »Dritten Welt« sehr heterogen sei und sich neue Perspektiven der »Einen Welt« erkennen ließen.[722] Die »Eine Welt« bezeichne ein wachsendes »Bewußtsein einer gemeinsamen Verantwortung« für die Welt, das sowohl in der»ökologische[n] Einheit unseres Planeten« als auch in den

Ludwig Helbig, »Critiscim of the critiscm of the ›Lernbuch Namibia‹«, in: Manfred Hinz (Hg.), *100 Years of Colonialism, Neocolonialism and Struggle for Freedom. Education for Liberation*, Bremen: Universität Bremen, 1987,136–141.

720 Das Papier wurde anscheinend nicht veröffentlicht. Protokolle gemeinsamer Kontaktgespräche in BArch B 304/6053.

721 Niederschrift der 131. Plenarsitzung der KMK. Bericht, 09.10.1988, BArch B 304/6053. Auf ihn wurde in späteren Berichten und Empfehlungen der KMK Bezug genommen. So in den »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«, 06.05.1994.

722 Protokoll der 278. Plenarsitzung, 27./28.02.1997. Empfehlung, 28.02.1997.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»Wechselwirkungen in der Völkergemeinschaft« seinen Ursprung hat. Ziel des Unterrichts über die »Eine Welt« sei die »Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die ›Eine Welt‹«; dahinführende Mittel seien Wissensvermittlung, das Geben von Handlungsorientierung und die Stärkung eines Problembewusstseins im Sinne einer globalen Verantwortung. Zwar lag der Schwerpunkt auf der gegenwärtigen Situation und dem Entwicklungsaspekt, aber auch die »Ursachen der Entwicklungsprobleme« und historische Perspektiven von »europäischen Eroberungen und Kolonisierung bis zur heutigen Situation« wurden angesprochen. Die Kooperation zwischen BMZ und KMK bestärkte Entwicklungen in den Bundesländern und verschiedene Empfehlungen oder Berichte der KMK wurden auch in bundesländerspezifischen Lehrplänen aufgenommen. Die Landesregierung Sachsen-Anhalts betonte in einer »Großen Anfrage zur Entwicklungspolitik« 1993 die Kooperation entwicklungspolitischer Aktivitäten mit anderen Bundesländern, dem Bund und der EG.[723] 1992 kam es in Nordrhein-Westfalen zu einer Anfrage an die Landesregierung zum »Modellprojekt ›Dritte-Welt-Themen‹ in Schulbüchern, Lehrplänen und bei der Lehrerfortbildung«. Hierbei ging es auch um die Einrichtung einer Schulstelle »Eine Welt«, die in Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen gegründet werden sollte (Welthungerhilfe, Misereor, UNICEF). Im *Entwicklungspolitischen Bericht* der nordrhein-westfälischen Landesregierung wurde nachgezeichnet, dass eine konzipierte Ausstellung *Die Dritte Welt und wir* auch von Schulen angefragt werde. Der Bericht listet verschiedene »Dritte-Welt«- und »entwicklungspolitische« Gruppen als Kooperationspartner auf.[724]

Auch wenn hier immer wieder damit argumentiert wurde, dass das Wissen über Afrika aktualisiert werden müsse, so zeigt die Diskussion um relevantes Afrikawissen unter dem Zugang über die »Dritte Welt«, die »Eine Welt« oder »Entwicklungszusammenarbeit« doch, dass die Akteure in diesem Themenfeld eng verbunden waren und sich gegenseitig als Gesprächspartner anerkannten. Einen ähnlich wenig kontroversen Beitrag bildeten demnach auch die ergänzenden Unterrichtsmaterialien. So brachten die *IzpB* 1988 erneut ein »Entwicklungsländer«-Heft heraus. Bei den Wissensbeständen über Afrika gab es lediglich Akzentverschiebungen. So wurde der Begriff »Entwicklungsländer«

723 »Eine Welt/Dritte Welt« in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz, 28. 02. 1997. So wurde in dem Lehrplan für das bayerische Gymnasium von 1990, in dem es einen Abschnitt zur »Dritten Welt« gab, explizit der Bericht von 1988 aufgegriffen und in den bayerischen Kontext eingebunden. Landtag Sachsen-Anhalt. Drucksache 1/3179, 18. 11. 1993 Antwort der Landesregierung auf die »Große Anfrage« zur Drucksache 1/2972. Betr.: Entwicklungspolitik des Landes Sachsen-Anhalt.

724 Landtag NRW, Drucksache 11/4194, 11. 08. 1992. Die »Schulstelle Eine Welt« wurde schon seit einiger Zeit diskutiert, u. a. waren die PH Saarbrücken und das Georg-Eckert-Institut als Orte für eine solche Stelle im Gespräch. Entwicklungszusammenarbeit aus Nordrhein-Westfalen. Ein Bericht der Landesregierung vom Oktober 1985.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

stärker problematisiert und die Differenz innerhalb der »Dritten Welt« ausgiebiger behandelt. Auf die Wiedervereinigung reagierten die *IzpB* für dieses Thema ausgesprochen schnell. 1991 erschien eine Neuauflage, die weitgehend gleich blieb, aber ein Kapitel über die »Entwicklungshilfe« der DDR anfügte.[725] In anderen Heften wurden die Themen Afrika, »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt« nur am Rande behandelt und kamen meist ohne nennenswerte Neuinterpretationen aus.[726]

Auch wenn immer wieder betont wurde, wie wichtig das Thema Entwicklungspolitik für den Schulunterricht sei, blieben kontroverse Beiträge weitgehend aus. Der Streit um die Zulassung eines Geografieschulbuchs in Rheinland-Pfalz stellt eine Ausnahme dar. Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) übte 1989 in einer Presseerklärung Kritik an der Zulassung der *Terra*-Serie. Wegen der »massiven Mängel und Verzerrungen in der Darstellung der Dritten-Welt-Problematik sowie in der fehlenden Ethik, wie sie von den christlichen Kirchen angemahnt wird«, sei die Zulassung des Buchs zurückzuziehen. Im Detail ging es darum, dass die Neuauflage wirtschaftliche Eigeninteressen gegenüber dem Solidaritätsgedanken vernachlässige, der »Nord-Süd-Konflikt« verharmlost und dabei »der Dritten Welt der ›Schwarze Peter‹ zugeschoben« werde. Die Kritik des BDKJ mündete in einer Parlamentarischen Anfrage. Das Kultusministerium ließ die Zulassung des Buchs zu Beginn des neuen Schuljahrs erneut prüfen, lieferte aber auch eine Erklärung für die Veränderung: Die Stundentafeln waren verändert worden und zwangen den Verlag, das Schulbuch zu kürzen; dabei wurden einige Abschnitte, die als fehlend bemängelt wurden, in andere Abschnitte integriert.[727] Ohne weiter auf diesen Fall einzugehen, kann er doch als eine Intervention gewertet werden, die auf Veränderungen der Unterrichtsmaterialien zum Aspekt »Dritte Welt«/»Entwicklungspolitik« aufmerksam macht – Einspruch muss dabei nicht zwingend von Akteuren der Entwicklungspolitik kommen.

Anders verhält es sich mit dem Zugang über den Kolonialismus zum Afrikawissen. Hier hielt sich die Aufmerksamkeit auch über das Gedenkjahr 1984. Das Thema wurde weiter ausdifferenziert, aber es gab keinen wirklich strukturierten Aushandlungsprozess über relevantes Wissen. Dass nun auch bei ver-

725 *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Entwicklungsländer*, 221, 1988. *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Entwicklungsländer,* 221, 1991.

726 So in *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Internationale Wirtschaftsbeziehungen*, 183, 1980.

727 Kleine Anfrage des Abgeordneten Schweitzer (SPD) an das Kultusministerium. Betreff: Neubearbeitung des Schulbuches »Terra-Geographie, Gymnasium Rheinland-Pfalz, 10. Schuljahr«, Drucksache Landtag Rheinland-Pfalz 11/2825 vom 19.07.1989. Der BDKJ gab auf Anfrage an, dass die Pressemitteilung sich nicht erhalten habe; die Zulassungsgutachten unterliegen noch der Sperrfrist; eine Anfrage bei Klett verlief ebenso erfolglos.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wandten Themen auf Afrikawissen eingegangen wurde, zeigt darüber hinaus, dass es in der bildungsbezogenen Debatte als wichtiges Themenfeld etabliert war. *Geschichte Lernen* behandelt es 1988 in den Heften *Menschenrechte*, *Die Anderen*, sogar in *Umweltgeschichte*, in dem die Autoren fragten, wie Zucker nicht nur die Umwelt, sondern auch das Menschenbild verändert habe – hierbei gehen sie auch auf den »Sarotti-Mohr« ein, eine der bekanntesten Werbefiguren in der Bundesrepublik Deutschland.[728] An Sarotti schloß auch Karin Guggeis an, als sie unter dem provokanten Titel *Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan* nach der Darstellung von »afrikanischen Bevölkerungsgruppen« in Geografiebüchern fragte. Guggeis' Ziel war es, Vorurteile, die in Schulbüchern – nach ihrer quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse – vorhanden waren, kenntlich zu machen und so zu einer Verbesserung beizutragen. Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre wuchs auch das Interesse daran, welches Wissen die Schülerinnen und Schüler über Afrika, den Kolonialismus oder die »Dritte Welt« haben. So wurden Umfragen durchgeführt, um vorhandene Wissensbestände offenzulegen, Vorurteilsstrukturen zu untersuchen und dadurch zur Verbesserung des Unterrichts – und d. h. letztlich auch der Schulbücher – beizutragen.[729]

Ähnlich wie zum Gedenkjahr 1984 gab es auch vor 1994 eine verstärkte Aufmerksamkeit für den Kolonialismus. Sowohl die Zeitschrift *Praxis Geschichte* als

728 Rita Gudermann und Bernhard Wulff, *Der Sarotti-Mohr. Die bewegte Geschichte einer Werbefigur*, Berlin: Ch. Links Verlag, 2004. Geschichte Lernen 3 (1988), Die Anderen 4 (1988), Umweltgeschichte 6 (1988) und Menschenrechte. Auch andere Zeitschriften mit ergänzendem Unterrichtsmaterial griffen Afrikawissen auf: So *Praxis Geschichte* im Themenheft *Bismarck*, in dem auf die deutsche Kolonialpolitik eingegangen und auch das »Kolonialfieber« im Deutschen Reich aufgegriffen wurde. Heft 5 (1995).

729 S. hierzu Bodo von Borries, »Das Bild von Anderen. Kolonialgeschichte und jugendliches Geschichtsbewusstsein in West- und Ostdeutschland«, in: Wilfried Wagner, *Rassendiskriminierung, Kolonialpolitik und ethnisch-nationale Identität. Referate des 2. Internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums 1991 in Berlin*, Münster: Lit, 1992, 469–482. Bodo von Borries, »Kolonialgeschichte im Bewußtsein von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer zweistufigen empirischen Studie«, in: Helmut Christmann (Hg.), *Kolonisation und Dekolonisation. Referate des internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd*, Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, 1989, 263–283. Bodo von Borries, »Rassendünkel, Schuldgefühle oder Weltgesellschaft? Zur Verarbeitung der Kolonialgeschichte im Geschichtsbewußtsein der Gegenwart«, in: *Journal für Geschichte* 5 (1984), 26–35. Für den Geografieunterricht und die Frage nach Afrika Sabine Tröger, *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*, Saarbrücken: Breitenbach, 1993. Sabine Tröger, »Das Dritte-Welt-Bild bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Eine Untersuchung zum entwicklungspolitischen Lernen im Geographieunterricht«, in: Annette Scheunpflug und Alfred Treml (Hg.), *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven für die Forschung und Lehrer. Ein Handbuch*, Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart, 1993, 244–253. S. auch Wulf-Dieter Schmidt-Wulffen, »Was interessiert Jugendliche an der ›Dritten Welt‹? Eine empirische Untersuchung und ihre didaktischen Konsequenzen«, in: *Eine Welt in der Schule* 4 (1996), 19–24.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auch *Geschichte Lernen* brachten Hefte zum Imperialismus heraus. Schon bei der Suche nach Autoren legte *Geschichte Lernen* fest, dass der Imperialismus zwar aus verschiedenen Perspektiven behandelt werden sollte, aber dass damit vornehmlich verschiedene europäische Kolonialmächte, Japan, Russland und die USA gemeint waren. Eine afrikanische Perspektive wurde im Themenheft nur am Rande eingenommen. So sollte die »Kongo-Konferenz« von 1984/85 als Rollenspiel durch Schülerinnen und Schüler nachgespielt werden. Erst anschließend wurde vorgeschlagen zu fragen: »Wie hätte vermutlich ein Vertreter der Kongo-Völker die Konferenz beurteilt?«[730]. Quellen, um dies zu beantworten, wurden nicht gegeben.

Das *Praxis-Geschichte*-Themenheft *Imperialismus* nahm u. a. durch Quellen afrikanische Perspektiven auf. Besonders Willi Nikolays Artikel sticht hervor, da dieser einen Beitrag von Gunter Spraul aus der *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* aufgriff, der argumentierte, dass die Ereignisse nicht als Völkermord bezeichnet werden sollten.[731] Nikolay fragte hieran anschließend rhetorisch »Ein Völkermord auf Befehl?« und beantwortet dies eindeutig positiv.[732]

Das schon genannte Argument, dass Afrika entweder nur als Objekt oder mit starkem Krisenbezug im Unterricht behandelt werde, griff *Geschichte Lernen* in einem weiteren Themenheft auf.

> Schwarzafrika erscheint in den täglichen Nachrichten als Krisenkontinent. Afrikaner, so ist manchen Kommentaren unterschwellig zu entnehmen, seien offenbar unfähig, sich selber zu organisieren; wieder müsse die weiße Welt rettend und ordnend eingreifen. Auch wenn die Gründe für die afrikanische Misere vielschichtig sind – eine gleichsam neokoloniale Attitüde ist fehl am Platze. Sie zeigt, daß sich in unserer Vorstellung von einem nach europäischen Maßstäben prinzipiell zurückgebliebenen und entwicklungsbedürftigen Afrika kaum etwas verändert hat. Wir wissen wenig oder nichts über Eigenarten, Traditionen und kulturelle Leistungen der Völker und Kulturen südlich der Sahara; Schwarzafrika ist für uns ein geschichtsloser Kontinent.[733]

Um diesem – im Sinn der Herausgeber – Nicht-Wissen entgegenzuwirken, produzierten sie *Altes Afrika*, in dem sie vernachlässigte Aspekte (z. B. das »Alltagsleben afrikanischer Menschen«) aufgriffen.

Die im Kontext des *Lernbuchs Namibia* erwähnte Kritik an der Apartheid und die Forderung, diese stärker in den Unterricht und somit auch in Schulbücher aufzunehmen, blieb auch noch Ende der 1980er Jahre bestehen. Anknüpfend an die ersten ergänzenden Unterrichtsmaterialien in den 1970er Jahren entstanden

730 *Geschichte Lernen* 31 (1993), 49.

731 Günter Spraul, »Der ›Völkermord‹ an den Herero. Untersuchungen zu einer neuen Kontinuitätsthese«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 39 (1988), 713–739.

732 Nikolay, Willi, »Der Hereroaufstand von 1904 in Südwestafrika. Das Deutsche Reich als Kolonialmacht«, in: *Praxis Geschichte* 1 (1993), 38–43, hier 38.

733 »Vorwort«, in: *Geschichte Lernen* 44 (1995).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

weitere Publikationen. Im Buch *Namibia. Kolonialismus und Widerstand* gelang es den Autoren, die Apartheid stärker auch für den Geschichtsunterricht – in starker Verbindung mit dem Kolonialismusthema – aufzuarbeiten. Ein Verdienst dieser Publikation bestand zudem darin, verschiedene Quellen für den Unterricht (und für Schulbuchautoren) aufzuarbeiten.[734] Insgesamt argumentierten die Autoren, dass dieses Feld kein Thema für ein spezielles Fach sei, sondern übergreifend Eingang in den Unterricht bekommen sollte. Die GEW bündelte diese Aktivitäten 1988 in Form einer kommentierten Übersicht von Unterrichtsmaterialien und wissenschaftlichen Untersuchungen.[735] Im Vorwort führten Helbig und Melber aus, dass Unterricht nicht wertneutral sein könne: »Wer glaubt, wer behauptet ›Neutralität‹ in politischen Fragen sei möglich und werde von ihm praktiziert, der macht nicht nur sich selbst, sondern auch anderen etwas vor. Auch Schweigen ist Parteinahme.« Schülerinnen und Schüler sollten zur Parteinahme befähigt werden und hierzu sei eine Thematisierung von Apartheid und Unterdrückung in der »Dritten Welt« notwendig:

> Südafrika, das von seiner weißen Minderheit besetzte Namibia und die von seiner weißen Minderheit bekriegten Staaten an seinen Grenzen sind das letzte Bollwerk offizieller und gesetzlich geregelter Unterdrückung aus rassischen Gründen. Es ist nicht das letzte Bollwerk ökonomischer Ausplünderung der Dritten Welt, aber es ist ein Symbol für die Frage, ob die Ausplünderung der Dritten Welt durch die industrialisierten Länder ein Ende finden kann – und die Verhältnisse im südlichen Afrika sind für viele Millionen Menschen bittere Realität.[736]

Dies ist ein Beispiel dafür, dass auch die GEW auf diesem Feld aktiv war. Im Vorwort wurde auch auf das 1984 entstandene *Manifest für die Lehr- und Meinungsfreiheit in den Schulen* hingewiesen. Den Unterzeichnern ging es vornehmlich um didaktische Konzepte, aber auch hier schlug sich die gesellschaftliche Diskussion um »Dritte Welt«-Themen nieder:

> Hunger und Unterdrückung in der Dritten Welt nehmen nicht ab, sondern wachsen. Wir fordern Aufklärung über die Ursachen von Hunger und Unterdrückung in der Dritten Welt, über deren Abhängigkeit von den »Industriestaaten« und über Vorschläge weltweit arbeitender Kommissionen und Organisationen zur Bekämpfung von Hunger und Unterdrückung.[737]

734 Winfried Baßmann, *Südafrika in der Schule. Materialien zum System der Apartheid,* Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1984. Henning Melber, *Namibia. Kolonialismus und Widerstand*, Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1981.

735 Helbig, Melber, *Erziehung gegen Apartheid.*

736 Joachim Albrecht, »Vorwort«, in: *Erziehung gegen Apartheid. Südafrika und Namibia im Unterricht. Eine kommentierte Materialübersicht*, Ludwig Helbig und Henning Melber, Frankfurt am Main: GEW, 1988, I–II.

737 Karlheinz Filipp, »Einführung«, in: Karlheinz Filipp, *Texte zur kritischen Didaktik der Geographie*, Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1988, 7–19, hier 15. Abdruck des

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das Manifest endete mit dem Appell an die Kultusministerien, sicherzustellen, dass Lehrende »in Wahrnehmung ihres gesetzlichen Auftrages in diesem Sinne unterrichten können.«

Die 1980er und 1990er Jahre sind von einem institutionalisierten Aushandlungsprozess über Themen der Entwicklungspolitik geprägt. Debatten um die Geschichte des Kolonialismus oder der Dekolonisation dagegen liefen weitgehend weiter. Trotz – oder vielleicht gerade wegen der vielen unterschiedlichen Wortmeldungen – blieb das Thema in Diskussionen aktuell. Dabei wurden schon bekannte Punkte wie Eurozentrismus oder eine stärkere Berücksichtigung afrikanischer Stimmen in den Erzählungen gefordert. Ergänzende Unterrichtsmaterialien griffen dies auf: Apartheid wurde zunehmend mit aktuellen politischen/wirtschaftlichen oder historischen Bezügen zur Bundesrepublik Deutschland behandelt. Ein Thema, das dagegen nicht in Geschichte und Geografie aufgenommen wurde, war die Schwarze Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland, die nach den »Negerbub«-Debatten aus der Aufmerksamkeit verschwunden war. Dass sich eine wachsende Schwarze Minderheit in der Bundesrepublik auch institutionell in den 1980ern formierte und gleichsam eine Selbstverständigung über Selbstbezeichnungen begann,[738] schlug sich aber nicht auf bildungsbezogene Diskussionen nieder. Als Akteure traten Schwarze erst später in die schulbuchbezogene Debatte ein.

2 Vereinigtes Königreich

2.1 Kriegszeit und das *Empire:* »Lack of Popular Knowledge and Interest«[739]

Die Rolle und Bedeutung des *British Empire* für die Gesellschaft war Ende der 1930er und Anfang der 1940er Jahre das zentrale Thema, unter dem Afrikawissen im Vereinigten Königreich verhandelt wurde. Geleitet wurde die Diskussion durch die Feststellung, dass es einen Mangel an Wissen und Interesse für das *Empire* gebe. »Teaching the Empire« war eine Forderung, die von verschiedenen

Manifests: Walter Jens, Wolfgang Klafki und Dieter Wunder, »Manifest für die Lehr- und Meinungsfreiheit in den Schulen [1984]«, in: *Texte zur kritischen Didaktik der Geographie*, 79–81.

738 Katharina Oguntoye, May Ayim und Dagmar Schultz, *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*, Berlin: Orlanda, 1986. Maureen Maisha Eggers, »Knowledge of (Un)Belonging. Epistemic Change as a Defining Mode for Black Women's Activism in Germany«, in: Ulrike Lindner, Maren Möhring, Mark Stein und Silke Stroh (Hg.), *Hybridge Cultures – Nervous States. Britain and Germany in a (Post)Colonial World*, Amsterdam: Rodopi, 2010, 189–202.

739 Kenneth Little, *Negroes in Britain. A Study of Racial Relations in English Society*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972, 240.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gesellschaftlichen und politischen Akteuren erhoben wurde und sie prägte die Debatte um Afrikawissen auch in der Nachkriegszeit. In dieser Phase wurden von zentralen Akteuren, wie dem Colonial Office (CO) und dem Board of Education (BoE), systematisch vielfältige Aktivitäten im Bildungsbereich, die das *Empire* im Unterricht promoten sollten, erfasst und eigene Strategien entwickelt. Die Debatte war dabei maßgeblich von zwei politischen Entwicklungen abhängig: Während des Kriegs wurde einerseits verstärkt über Entwicklungen im *Empire* berichtet, womit auch die Feststellung einherging, dass das *Empire* für England relevant sei. Andererseits gab es schon in der Zwischenkriegszeit eine verstärkte Migrationsbewegung aus dem *Empire* nach England. »Coloured people« wurden im Straßenbild auch durch Schwarze US-Soldaten, die in England stationiert waren, verstärkt sichtbar. Damit setzte auch eine Diskussion über die »colour question«, die »race relations« und die »colour bar« ein, die das Bild vom demokratischen England und vom wohlwollenden britischen *Empire* unterminierte. In der öffentlichen Diskussion über »Teaching the Empire« verbanden sich daher auch maßgeblich die Themenkomplexe von »knowledge of the Empire« und »colour discrimination in the U.K.«. Im Folgenden soll sowohl auf die öffentliche Debatte als auch auf die intensiven internen Diskussionen im CO und im Bildungsministerium eingegangen werden, die eine Vielzahl von Aktivitäten initiierten.[740] In der öffentlichen Debatte wurde die allgemeine Frage nach Wissen über das *Empire* mit dem Bildungswesen verknüpft. Schulen wurden als Institutionen gesehen, durch die Einfluss auf Schülerinnen und Schüler genommen werden könne. Bereits Ende der 1930er Jahre fragten Parlamentarier das BoE im Parlament, welche Maßnahmen es ergreifen würde, um dem *Empire* ein stärkeres Gewicht im Unterricht zu verleihen.[741] Seine Antwort fiel unkonkret aus: Wie in Teil II beschrieben, hatte es keinen Einfluss auf die Lehrplangestaltung und eine Schulbuchzulassung existierte nicht. Ihm blieb daher nur, indirekte Maßnahmen zu nennen: Das CO habe ein *Handbook of Suggestions for Teachers in Elementary Schools* herausgegeben, in dem auch auf das *Empire*

740 »Knowledge of the Empire. Teaching in U.K. Schools«, TNA CO 859/5/13. »Knowledge of the Empire. Teaching in the United Kingdom«, TNA CO 323/1754/15. »Knowledge of Colonial teaching in the United Kingdom«, TNA CO 875/11/12. »Colour Discrimination in the U.K. Negotiations with Board of Education«, TNA CO 859/80/11.

741 So wurde im House of Commons am 16.12.1937 u. a. gefragt: »[…] whether he [Parliamentary Secretary to the BoE] can make a general statement on the measure in which the teaching of the history, economic conditions and forms of government of the various parts of the Colonial Empire are being taught in secondary and elementary schools in Great Britain; and whether any special steps have been taken by the Government to encourage instruction of this nature in all State-aided schools«, Hansard, HC 16.12.1937 Vol. 330 ccl 1327-7. 1942 wurde gefragt: »[…] what steps he [President of the BoE] is now taking to ensure that all school children in future are adequately instructed in the geography and history of the British Empire?«, Hansard HC 30.07.1942, Vol. 382 cc720-1W.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

verwiesen werde; es habe in den 1930er Jahren eine Handreichung über die Geografie des *Empire* für die *post-primary Schools* veröffentlicht; außerdem unterstütze es Fortbildungskurse für Lehrkräfte. Die Berichte der Inspektoren zeigten darüber hinaus, dass das Thema in der Schule behandelt wurde. Die Parlamentsdebatten wurden aber nicht kontrovers genug geführt, um eine breite gesellschaftliche Debatte anzustoßen. Das änderte sich, als Eric R. J. Hussey, ehemaliger Director of Education in Uganda und Nigeria, 1939 in der *Times* einen Kommentar veröffentlichte. Unter dem Titel *Children's Ignorance of the Empire* schilderte er die seiner Meinung nach enttäuschende Behandlung der »colonial question« in der Schule. Schülerinnen und Schüler würden die Schule verlassen, ohne die »simplest facts about our African Colonies« zu kennen. Er unterfütterte dies mit den Ergebnissen einer – nicht repräsentativen – Umfrage, in der maßgeblich geografisches Wissen abgefragt wurde. Das Vereinigte Königreich sei mit Afrika zu beiderseitigem Nutzen verbunden und man teile die Hoffnung für die Entwicklung seiner Bewohnerinnen und Bewohner. Daher müsse »mehr« Wissen über diese Aspekte an Schülerinnen und Schüler vermittelt werden – eine Meinung, die weitere Beiträge in der *Times* provozierte.[742]

Diese Diskussion verband sich im CO mit der Analyse einer Parlamentsdebatte zum Thema *Empire* und führte hier und parallel im Bildungsministerium zu einer ausgesprochenen Geschäftigkeit. Im Parlament gab es eine geringe Teilnahme bei den entsprechenden Sitzungen, woraus das CO ein mangelndes Interesse der Parlamentarier ableitete. Intern wurde hierzu spekuliert, dass das Thema *Empire* als langweilig gelte, dass »Ignorance and lack of understanding« vorherrschen und es in der breiten Öffentlichkeit keine Aufmerksamkeit auf sich ziehe, weswegen sich auch die Politiker nicht darum kümmern würden.[743] Daraus wurde dann die Frage abgeleitet, wie die kommende Generation dazu erzogen werden könnte, mehr »Empire-minded« zu sein. Sie identifizierten die Schule als geeignete, zentrale Institution und arbeiteten Strategien aus. Das CO diskutierte, welches Wissen über das *Empire* für welche Altersstufe angemessen sei.[744] Um Einflussmöglichkeiten zu erörtern, kontaktierte das CO das BoE, das sich hier ebenfalls engagierte. Gemeinsames Ziel war es, einen regelmäßigen Unterricht

742 Eric R. J. Hussey, »Children's Ignorance of Empire. To the Editor of the Times«, in: *The Times*, 8. Juli 1939. Er betont, dass selbst Schüler in Deutschland besser über dieses Thema informiert seien als britische Schüler. In TNA CO 859/5/13 finden sich weitere Artikel hierzu, u. a. von Harry A. F. Lindsy, dem Direktor des Imperial Institute, der Hussey zustimmt, aber v. a. auf die Arbeit des Imperial Institute hinweist, s. Harry A. F. Lindsy, »Knowledge of the Empire. Facilities for Instruction. To the Editor of the Times«, *The Times*, 19. Juli 1939.

743 TNA CO 859/5/13.

744 Für die Altersklasse bis zwölf Jahre sollte maßgeblich geografisches Wissen vermittelt werden; in der Altersstufe bis 18 Jahre sollte dann maßgeblich ökonomisches Wissen unterrichtet werden, um anschließend »intimate knowledge of the Dominions, Protectorates and Colonies« zu lehren. Notiz, 13.03.1939, TNA CO 859/5/13.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zum *Empire* in Schulen durchzusetzen, Schulen ausreichend mit Materialien zu versorgen sowie Lehrkräfte entsprechend zu schulen.[745]

Angestoßen durch die Debatte wurde im CO systematisch erfasst, welche Akteure sich auf dem Feld engagierten. Besonders wurde die Arbeit des Imperial Institute hervorgehoben. Maßgeblich vom Department of Overseas Trade finanziert, förderte es v. a. ökonomisches Wissen über das *Empire*.[746] Der Schwerpunkt lag auf Wissen, wie Rohstoffe aus dem *Empire* in Produkte umgewandelt wurden, um die Bedeutung des *Empire* für die britische Industrie zu betonen. In der Zwischenkriegszeit wurde das Institut neu ausgerichtet und betrieb nun verstärkt auch Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. Treffen mit Schulleitern, Ausstellungen und Filmverleih wurden als wichtige Säulen für die Bildungsarbeit zum *Empire* etabliert (auch in Kooperation mit der BBC und dem Empire Marketing Board). Während die Ausstellung in der Kriegszeit geschlossen wurde, lief der Vortragsservice weiter. Das Imperial Institute war einer der wichtigsten Akteure – aber nicht der einzige – für Wissen über das *Empire* in diesem Zeitraum. Sein Angebot lief parallel zu dem von verschiedenen *trading agencies*, die ebenfalls meist ökonomisches Wissen über das *Empire* anboten; auch das Empire Marketing Board des CO betrieb Bildungsarbeit. Dabei hatten die diversen Organisationen unterschiedliche Schwerpunkte: Die Royal Empire Society veranstaltete beispielsweise regelmäßig Aufsatzwettbewerbe für Schülerinnen und Schüler im *Empire*, während die Empire Article Exchange Society Briefkontakte mit Kindern aus unterschiedlichen Teilen des *Empire* herstellte.[747]

Das CO wurde durch die Zusammenarbeit mit dem BoE zum zentralen Akteur. Sie tauschten sich nicht nur allgemein aus, vielmehr beriet das CO das BoE auch inhaltlich; beispielsweise als dieses 1940 eine Handreichung über die Geografie des *Empire* vorbereitete. Das CO versuchte, inhaltlich einzugreifen, indem es politisches Wissen (präzise Unterscheidung zwischen *Dominion* und *Empire*) gegenüber ökonomischen Aspekten stärken wollte.[748] Die Frage, welche Wissensbestände über das *Empire* genau das CO fördern wollte, bleibt aber neben diesen beiden Punkten offen. Vor allem ging es darum, dass dem Thema

745 Das BoE wies wiederholt darauf hin, dass es keine Möglichkeit zum direkten Eingriff in die Bildungs- und Schulbuchinhalte habe. TNA CO 859/5/13. Am 06. 05. 1940 schrieb das BoE an das CO: »The board has never provided textbooks for the use of children, and our practice in this matter is soundly established and based on extremely good reason. I think you can take it, therefore, that we can do nothing whatever to provide textbooks. In the matter of provision of books for school libraries also the Board as a Board has never published anything«. TNA CO 323/1754/15.

746 Grundlegend zum Imperial Institute John M. MacKenzie, »The Imperial Institute«, in: *The Round Table. The Commonwealth Journal of International Affairs* 302 (1987), 246–253, zur Finanzierung 249. Ab 1949 wurde die Finanzierung zwischen ODM und MoE aufgeteilt.

747 MacKenzie, »Imperial Institute«.

748 CO an BoE, 15. 04. 1940, TNA CO 323/1754/15.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

allgemein »mehr« Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Indizien für die inhaltliche Schwerpunktsetzung bieten Umfragen, die das CO in diesem Zeitraum durchgeführt hat. Intern gab es einerseits eine Umfrage in zwei Schulen (Hampstead, Camden Town), in der nach Kolonien und *Dominions*, nach Namen bestimmter Personen (Gandhi, Rajah) und nach den Unterschieden zwischen *Dominon* und *Colony* gefragt wurde. Aber auch nach Vorteilen, die in einer Mitgliedschaft im *British Empire* lägen, wurde gefragt, ebenso ob die Schülerinnen und Schüler jemals einen »Inder« oder einen »native of Africa« gesehen hätten und woran man diese erkennen würde.[749] Diese Fragen überschneiden sich mit den größeren Bevölkerungsbefragungen, die im Auftrag des CO durchgeführt wurden,[750] wobei diese noch um Fragen ergänzt wurden, ob/wie die *Advertising Campaign* des CO in der breiten Öffentlichkeit aufgenommen werde.[751] Maßgeblich ging es hier um klassische Öffentlichkeitsarbeit für das *Empire*, was auch in einer späteren Umfrage zu »Feelings about the British Empire« deutlich wurde.[752]

Das CO legte seinen Schwerpunkt allgemein auf die breite Öffentlichkeit und speziell auf die Schule. Bei der Frage der »colour discrimination« sah dies anders aus: Das Ministerium diskutierte, ob die Schule der richtige Ort sei, um anzusetzen, da Schülerinnen und Schüler die Diskriminierung nicht in der Schule, sondern in anderen Bereichen der Gesellschaft lernen würden.[753] Insgesamt blieb in der Bildungsarbeit die Frage der Diskriminierung weit hinter dem Thema des *Empire* zurück oder wurde teilweise mit diesem vermischt.

Fallbeispiel: League of Coloured Peoples und andere Perspektiven auf »race relations«
Während des Zweiten Weltkriegs bestand der hegemoniale Diskurs darin, einen Mangel an Wissen über das *Empire* und damit auch über Afrika festzustellen und diesem entgegenzuwirken. Getragen wurde dieser durch das CO, das BoE und einer Allianz weiterer Akteure. Eine andere Perspektive bot die League of Coloured Peoples (LCP), eine Organisation, die Harald Moody in der Zwischenkriegszeit (1931) gegründet hatte. Moody, 1882 in Jamaica geboren, zog 1904 nach London, um Medizin zu studieren. In der Zwischenkriegszeit begann in England eine Diskussion um die »colour bar« und Moody erlebte »racial pre-

749 Fragebogen und Auswertung, TNA CO 323/1754/15.
750 Zum Beispiel den *Colonies Questionaire* von 1940, The Keep, File Report 514.
751 Zum Beispiel *Reaction to Empire Advertising Campaign* (1940), The Keep, File Report 518. *Empire Crusade Campaign* (1940), The Keep, File Report 528.
752 Durchgeführt 1942, The Keep, File Report 1158.
753 TNA CO 859/80/11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

jdudices« auch am eigenen Leib. Gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche Erfahrungen führten zur Gründung der LCP.[754] Ihre Grundsätze waren:

> To promote and protect the Social, Educational, Economic and Political interests of its members. To interest members in welfare of Coloured peoples [*sic*] in all parts of the world. To improve relations between the races. To co-operate and affiliate with organisations sympathetic to the cause of Coloured Peoples. To render such financial assistance to Coloured People in distress as lies within its capacity.[755]

Neben konkreten Unterstützungen von Mitgliedern gab es in der Geschichte der LCP verschiedene Interventionen, die eine größere Öffentlichkeit erzielten.[756] Die LCP zielte darauf ab, die vollständige Integration der »Coloured people« in die britische Gesellschaft zu fördern[757] und gegen einen hegemonialen Diskurs vom »weißen Vereinigten Königreich« anzugehen.

Die League setzte Anfang der 1940er Jahre einen Fokus auf die Bildungsarbeit.[758] Sie trat damit zu einer Zeit in die Debatte ein, als eine große Bildungsreform, der *Education Reform Act*, in England diskutiert wurde. Im *Annual Report* schreibt sie:

> We have set up a small expert Committee to examine as far as possible the whole question of teaching given in our schools in this country on the question of race and to suggest suitable methods and material, both for the training and the instruction of teachers and scholars. The Committee is also to examine School Books in general use, especially History and Geography Books with a view in considering how they can be improved so far as the material therein bears either direct or indirect reference to race.[759]

So entstand die Schrift *Race Relations and the School. A Survey of the Colour Question in some Aspects of English Education with a Number of Proposals and*

754 David Killingray, »›To do something for race‹. Harold Moody and the League of Coloured Peoples«, in: Bill Schwarz (Hg.), *West Indian Intellectuals in Britain*, Manchester: Manchester University Press, 2003, 51–70. David Killingray, *Race, Faith and Politics. Harold Moody and the League of Coloured Peoples. An Inaugural Lecture,* London: Goldsmiths' College, 1999.

755 Broschüre: *The League of Coloured Peoples*, o. D. Bodelian/Rhodes House LibraryMSS Brit-Emp. K20/3.

756 Mitte der 1930er Jahre unterstützte die League Schwarze Seeleute aus Cardiff, die durch die wirtschaftliche Krise arbeitslos geworden waren; in den frühen 1940er Jahren engagierte sie sich im sogenannten Constantine-Zwischenfall – einem berühmte Cricketspieler wurde aufgrund seiner Hautfarbe ein Zimmer in einem Londoner Hotel verwehrt. Anne Rush, »Imperial Identity in Colonial Minds. Harold Moody and the League of Coloured Peoples, 1931–1950«, in: *Twentieth Century British History* 13, 4 (2002), 356–383.

757 Rush, »Imperial Identity«, 356.

758 Möglich wurde dies durch eine bedingungslose Spende von 500 Pfund durch den Fellowship of Reconciliation (1942). Flyer *The League of Coloured Peoples*, o. D., Bodelian/Rhodes House LibraryMSS Brit.Emp. K20/3.

759 In einem zweiten Schritt sollten auch Bücher aus den Kolonien untersucht werden. Der Plan wurde aber nicht umgesetzt. LCP, *Annual Report*, 1942/43.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Suggestions. Der Historiker Georg P. Gooch führt im Vorwort aus, dass das Problem der »race relations«, aufgrund der verstärkten Migration von »coloured fellow-subjects« nach England, eine neue Dringlichkeit erhalte, und verortet anschließend die Ergebnisse im Zeitgeschehen:

> The investigation revealed that the life and needs of the sixty-five million Coloured Peoples, excluding India, are almost entirely ignored. This discovery is at once a reproach and a call to action. The possessors of the greatest of empires live in a glass house, and critical eyes all over the world are on the watch to see how far our practice corresponds to our lofty professions that we govern not as conquerors, or exploiters, but as benevolent trustees.[760]

Die dahinterliegende Stoßrichtung stimmt zunächst mit der Argumentation des CO überein: Die politische Situation führe dazu, so Gooch, dass »coloured people«, dem *Empire* oder Afrika eine verstärkte Aufmerksamkeit zuteilwerde. Es ginge an dieser Stelle nicht darum, das koloniale Handeln Englands zu hinterfragen, sondern vielmehr darum, dass »coloured people« angemessen berücksichtigt werden müssten. In den Ausführungen bot die Schulbuchanalyse aber einen wesentlich differenzierteren Blick auf »coloured people« im Vereinigten Königreich.

Im Fokus stand eine Inhaltsanalyse von Geschichts- und Geografieschulbüchern der *Elementary* und der *Secondary Schools.* Die Auswahl richtete sich nach Empfehlungen von Exam Boards und LEAs sowie den Erfahrungen des Projektteams.[761] Neben der Frage, welches Wissen vermittelt werden sollte, fragte die Studie auch nach den »methods of presentation and interpretation«. Die Studie ging dabei regional vor, indem die afrikanischen Großregionen sowie die *West Indies*, Kanada, Australien, Neuseeland und Ozeanien nacheinander behandelt wurden. Übergreifend stellten die Autorinnen und Autoren heraus, dass

> the subject of the Coloured Peoples is virtually disregarded in most of the History books, and that the extent to which non-European history, institutions and affairs are describes and discussed is almost negligible. […] Mention of their pre-European inhabitants is strictly within the context of British and European development and is limited in this way almost exclusively in the case of countries in Africa, Australasia, and America.[762]

760 George P. Gooch, »Foreword«, in: Kenneth Little, *Race Relations and the School. A Survey of the Colour Question in some Aspects of English Education with a Number of Proposals and Suggestions. Foreword by G.P. Gooch*, London: League of Coloured Peoples, 1944, 5–6, hier 5.
761 Little, *Race Relations*, 9.
762 Ebd., 10.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»Coloured people« würden in der Regel nicht als Personen dargestellt; und v. a. würde an keiner Stelle »race relations« diskutiert; auch aktuelle Probleme des *Colonial Empire* würden nicht behandelt.[763]

Anders als bei den meisten anderen Wortmeldungen zum Afrikawissen in Schulbüchern zu dieser Zeit folgte nach der allgemeinen Feststellung, ob und wie Afrika behandelt wurde, eine detailliertere Analyse. Speziellen Wert legte Kenneth Little, der Projektleiter, auf die Wortwahl und die Perspektive des Texts. So stellte der Bericht fest, dass die Schulbücher unhinterfragt davon ausgehen würden, dass die britische Perspektive korrekt sei oder dass »Colored or non-European people« an »Western civilization values« gemessen werden. Oft würden sich in den Texten »pseudo-anthropoligical theories« finden – beispielsweise die Vorstellung, dass sich Gesellschaften ähnlich wie biologische Organismen entwickeln, oder Annahmen, dass eine »ethnic group« in Beziehung zu ihrer »innate mental ability« objektiv verglichen werden könnte. Detaillierter führte Little dies an zwei Themenkomplexen aus. Einerseits an der fehlerhaften Nutzung der Begriffe »race« und »racial«, wobei das Konzept nicht prinzipiell abgelehnt wurde. »Race« könne nicht – wie dies viele Schulbücher tun – synonym mit »nation« bzw. ersatzweise für »national« oder »cultural« verwendet werden. Andererseits ging er näher auf die Begriffe »native« und »natives« ein. Gegen »natives« sei zwar als Alternative zu »indigenous« aus etymologischer Perspektive nichts einzuwenden, aber es schwängen doch Assoziationen mit, die gegen eine Verwendung sprächen: Im allgemeinen Sprachgebrauch seien die Begriffe synonym mit »non-civilized« oder »inferior to civilised«/»inferior to Westerners« und daher im Schulbuch abzulehnen.[764]

Die Projektgruppe ging mit ihrem Bericht über die Analyse der Schulbücher hinaus und empfahl konkrete Schritte. Das waren erstens Methoden, wie die »colour question« im Unterricht behandelt werden und wo dies in vorhandenen Syllabi der Exam Boards verortet werden könnte. Zweitens empfahl sie ergänzende Unterrichtsmaterialien und weitere Unterrichtsaktivitäten (z. B. *Non-European Speaker*, *Exhibitions*). Drittens gab sie Empfehlungen für Autoren, Reviewer und Verleger – z. B. die (Nicht-)Verwendung bestimmter Begriffe (»Native«, »Blacks«, »Nigger«, »backward«, »simple«, »primitive« etc.) oder eine präzisere Verwendung von Begriffen (z. B. »race«). Viertens ging sie auf die Lehrerausbildung und -fortbildung ein.

Diese Ausrichtung der Studie ist auch durch die Projektbeteiligten zu erklären, die spezielle Erfahrungen einbrachten. Projektleiter Little forschte aus soziologischer Sicht zur »colour question«.[765] Während er – wie Moody – Schwarzer war,

763 Ebd., 10–11.
764 Ebd., 15–21.
765 Little, *Negroes*.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

standen ihm mehrere Weiße Schulpraktiker und Bildungsexperten zur Seite.[766] Besonders ist die Beraterin Winters, Lehrerin an einer Mädchenschule, zu nennen, die ebenfalls beim London Examination Board mitarbeitete. Diesen Mitgliedern der Projektgruppe ist es zu verdanken, dass die Studie den Praxisbezug zum Bildungssystem behielt und keine abstrakte wissenschaftliche Studie wurde.

Die LCP verschickte die Studie an relevante Akteure und nutzte den eigenen Newsletter, um Aufmerksamkeit zu erzielen. Hier finden sich nicht nur regelmäßige Zwischenberichte, sondern auch Leserreaktionen. Diese Kommentare fielen unterschiedlich aus – die Kolonialhistorikerin Margery Perham wurde nur mit einem Satz wiedergegeben, während ein Brief von Frederick Clark, Principal des University of London Institute of Education, ausführlich abgedruckt wurde. Clark lobte die Arbeit in höchsten Tönen. Die Studie erzielte in fachwissenschaftlichen Zeitschriften einige Rezensionen (so in *Biology and Human Affairs* und *Nature*).[767] Dagegen verwies keine der didaktischen Zeitschriften auf die Veröffentlichung. Die Studie erzielte somit zwar eine öffentliche Reaktion, aber nicht im Bildungsbereich. Inwieweit die Ergebnisse daher von verantwortlichen Autoren von Schulbüchern oder in Exam Boards gelesen wurden, muss offenbleiben.

2.2 Die Nachkriegszeit: Vom *British Empire* zum *Commonwealth of Nations*

Die Aktivität der LCP wurde durch die Schwarze Minderheit in England möglich, die nach dem Zweiten Weltkrieg weiteren Zuwachs erhielt. Der *Nationality Act* von 1948 gab den Bürgerinnen und Bürgern in den Kolonien das Recht auf die britische Staatsbürgerschaft. Im Juni 1948 kam mit der *Empire Windrush* die erste große Gruppe von *West Indies* nach England. Es läutete eine Migrationsbewegung ein, die in den nächsten zehn Jahren 125 000 *West Indies* in das Vereinigte Königreich brachte, die den Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft beheben sollten.[768] Diese Migration führte aber zunächst nicht zu einer Diskussion,

766 Ms Chambers, Ms Dessin, Ms Morrell, Mr Church und Mr Douglas-Smith. Es handelt sich hierbei um eine Head Mistress of Girl's Secondary School, eine verrentete Head Mistress of an Elementary School, eine Assistant Mistress in a Girls' Elementary School, einen Assistant Master (specializing in teaching of History and Geography) und einen W. E. A. History Tutor mit Schulerfahrung (Senior History master in a Public School). Little war Soziologe mit dem Forschungsschwerpunkt »racial problems« und mit Erfahrungen im Bildungsbereich. Little, *Race Relations*, 8–9.

767 »Leserreaktionen« wurden auch von Autoren des Projektteams im Newsletter abgedruckt. LCP, *Newsletter* 65 (1945). Rezension teilweise abgedruckt in LCP, *Newsletter* 76 (1946); s. auch *Nature* 155 (1945), 591.

768 Zum Kontext Peter Fryer, *Staying Power. The History of Black People in Britain*, London: Pluto Press, 2000, 373–376.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wie diese Gruppe im Unterricht thematisiert werde könne.[769] Erst in den frühen 1960er Jahren sollte eine weitere Schulbuchstudie mit diesem Fokus folgen.[770] In der Rückschau ist auffällig, dass »race relations« bereits in den frühen 1940er Jahren – durch die LCP als Interessenvertretung – thematisiert wurden und, als das Thema relevanter wurde, eher weniger Aufmerksamkeit im Bildungsbereich erhielten. Zwar gab es Studien zur Minderheit der »coloured people« und auch zu den »race relations« im Vereinigten Königreich, aber diese hatten keine konkreten Maßnahmen im behandelten Bildungsbereich zur Folge. Dies änderte sich erst Ende der 1950er Jahre: 1958 gab es im Londoner Stadtteil Notting Hill Übergriffe Weißer Briten auf *West Indies* – die *Notting Hill Riots*. Es war ein Ereignis, das politisch in den 1960er Jahren zu den *Race Relations Acts* führte. Es lenkte allgemein Aufmerksamkeit auch aus dem Bildungsbereich auf dieses Themenfeld und war für verschiedene Aktivisten ein einschneidendes Ereignis.[771] Es bleibt aber festzuhalten, dass die »race relations« in den 1950er Jahren kaum ein Thema in Bildungsdiskussionen waren.

Das dominierende Thema für die Frage, welches Afrikawissen in Schulbüchern transportiert werden sollte, blieb das *British Empire* und seine Zukunft im Spiegel der weltpolitischen Veränderungen. Die Diskussion aus Kriegszeiten wurde fortgeführt. Es gäbe zu »wenig« Wissen und Interesse bei den Briten für ihr *Empire*, während aber nicht grundsätzlich infrage gestellt wurde, dass das *Empire* Bestand haben sollte. Das CO und das Bildungsministerium setzten ihre Aktivitäten fort. In der Abstimmung zwischen CO und Empire Information Service wurde auch über die bisherigen Unterrichtsmaterialien diskutiert, die neu aufgelegt werden müssten.[772] Das MoE übernahm dabei die Aufgabe, LEAs zu informieren.[773]

Das MoE richtete in diesem Zeitraum, wie in Teil II beschrieben, thematische Panels der Inspektoren ein – auch eines zum *British Empire* bzw. *Common-*

769 Little – und weitere Wissenschaftler – forschten zwar weiter zu dem Themenbereich der Integration, aber nicht mit dem Fokus auf Schule und Schulbücher. S. u. a. Little, *Negroes*.

770 Stephen Hatch, »Coloured People in School Textbooks«, in *Race & Class* 4, 1 (1962), 63–72.

771 Gordon de la Mothe stellt seine Erinnerung an die *Notting Hill Riots* eindrucksvoll an den Beginn seines Buchs, das er als Beitrag »to develop curriculum approaches and material appropriate to black students which would enhance their personal development, self esteem, competence and understanding of society, and also enable young people from the white community to develop core competences, and a greater understanding of the contributions made by black people to history and social development« versteht. Gordon de la Mothe, *Reconstructing the Black Image*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1993, VII, 1.

772 TNA ED 121/508, besonders: Minutes Meeting, 19.08.1947 und auch Listen mit »British Commonwealth Leaflets«. Die Verantwortung für den Druck ging vom Empire Information Service auf das CO über, Williams and Moir, 07.01.1948, TNA ED 121/508.

773 1948 verschickte es eine Liste mit Bildungsmaterialien sowie einen Informationskatalog, in dem u. a. Anbieter von Vorträgen, Ausstellungen und Publikationen enthalten waren, an alle LEAs. Circular to Local Educational Authorities 1948, TNA ED 121/508.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wealth –, um als Forum/Impulsgeber für die Bildungspolitik zu dienen. Auf gemeinsamen Treffen mit Schulbuchverlagen wurde diskutiert, dass Schulbücher zu wenig Raum auf das *Empire* verwenden oder sich zu sehr auf die Geschichte des *Dominion* (und nicht auf die *Colonies* und *Dependencies*) konzentrieren. Die Treffen boten dem Ministerium einen direkten Draht zu den Verlagen, um über einen »crying need for a book on the Empire for sixth form« zu sprechen. Auch wenn keinerlei Weisungsbefugnis bestand, so war doch ein gegenseitiges Interesse vorhanden.[774]

Wurde die Arbeit des CO oder des MoE für die Promotion von Wissen über das *Empire* nach dem Zweiten Weltkrieg nahtlos fortgesetzt, gab es 1951 erstmals einen erneuten Anlauf, über die eigene Arbeit zu reflektieren. Die Konservativen hatten im Wahlkampf auch damit geworben, sich für dieses Thema einsetzen zu wollen. Als Churchill die Regierung übernahm, schrieb das CO an das Bildungsministerium, dass es sich über die verschiedenen Aktivitäten im Bereich »spreading information about the Empire and Commonwealth amongst the schools« bewusst sei, aber auch – aufgrund des eigenen Wahlprogramms – bestrebt sei, die Tätigkeiten zu reflektieren und neue Ideen zu sammeln.[775] Kurz zuvor hatte das Ministerium das Panel um ein Statement sowohl über den derzeitigen Stellenwert der *Commonwealth Studies* in den Schulen als auch über eine Bewertung der Aktivitäten und mögliche Ausweitungen gebeten.[776] Die Inspektoren gliederten den Stellenwert des *Commonwealth* in verschiedene Schulstufen und Unterrichtsfächer und schlossen hierbei auch die Vorschriften der Exam Boards mit ein. Sie schlussfolgerten, dass das *Commonwealth* ein riesiges Thema sei, das nicht umfassend behandelt werden könne, was kein Grund sei, es auszulassen. Vielmehr sollte es in jedem Fach behandelt werden und den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, dass Britannien ein Teil des *Commonwealth* sei. Sie stellten fest, dass es zwar eine Reihe von Informationsangeboten gebe, aber ein Überblick fehle, wo Materialien zu beziehen seien, und es an Up-to-date-Informationen mangele.[777]

Das CO bewertete die Aktivitäten seit 1947 als Langzeitkampagne »to arouse the interest of the British public in Colonial affairs«, die sich maßgeblich an

774 Minutes: Conference with *British-Empire*-Panel at the Ministry of Education September 18th, 1946, TNA ED 147/73/1. S. in dieser Akte auch die Revision des Protokolls. Die Protokolle wurden nur teilweise erhalten. Gemeinsame Sitzungen von Verlegern und HMIs sind bis 1952 nachgewiesen, TNA ED 147/73, TNA ED 158/154.

775 Brief an Florence Horburgh (CO), 12.12.1951, TNA ED 121/809.

776 Brief an Rosevage, 19.02.1952, TNA ED 121/809. Daraufhin entstanden die Memoranden *Commonwealth Studies in Schools and other Educational Institutions (apart from Universities)* und *Measures that might be taken to extend Commonwealth Studies in Schools and other Educational Institutions (apart from Universities)*, TNA ED 121/809, Parallelüberlieferung TNA CO 875/52/7.

777 Measures that might be taken, TNA ED 121/809.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schülerinnen und Schüler richtete. Die Fortsetzung der Aktivitäten war aber unsicher. Das Imperial Institute – als eine der wichtigsten Institutionen für Afrikawissen – setzte seine Bildungsarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst fort, aber seine Finanzierung wurde zunehmend schwierig.[778] Hinzu kamen die weltpolitischen Veränderungen, die sich auch auf das imperiale Selbstbewusstsein des Vereinigten Königreichs auswirkten. 1957 errang mit Ghana die erste afrikanische Kolonie des Vereinigten Königreichs ihre Unabhängigkeit. Das *British Empire* wurde zunehmend als *multic-racial Commonwealth* gesehen und somit konnte das Imperial Institute in seiner derzeitigen Form nicht mehr bestehen. Es setzten Diskussionen ein, die zur Neuausrichtung führten. Die Aufgabe des Instituts wurde bei den Diskussionen um seine Zukunft klar definiert:

> The principal aim of the Institute is to spread a knowledge in this country of the other countries of the Commonwealth and to further the idea and ideals of the Commonwealth as a whole. At present it is the only Institute in the United Kingdom fulfilling this task, which it carries out by providing exhibition galleries and a cinema open to public, by a lecture scheme, and by other subsidiary activities and services, some for schools, other for students and the general public.[779]

Es wurde festgehalten, dass das Institut einen unschätzbaren Wert für die Schulen und LEAs habe sowie »[t]he Institute does much to remedy the serious lack of textbooks and other Commonwealth material available for schools.« Mit dem *Commonwealth Institute Act* von 1958 wurde das Imperial Institute in das Commonwealth Institute umgewandelt, was die globalen Veränderungen reflektierte; die Bildungsprogramme wurden fortgesetzt.[780]

Im Dezember 1955 wurde in den zuständigen Ministerien im Angesicht der fortschreitenden Dekolonisierung erneut reflektiert, was bisher erreicht wurde. Dabei fällt zunächst auf, wie gering die Erfolge der eigenen Arbeit, der konstanten Arbeit des CO, des Imperial Institute und anderer Akteure im Bereich des Bildungswesens und der erneute Vorstoß mit dem Regierungswechsel 1951 geschätzt wurden. Neben CO und MoE war diesmal auch der Secretary of State for Commonwealth Relations beteiligt.[781] Sie diskutierten, dass

778 Dass sich ab 1949 das CO und das MoE die Finanzierung teilten, ist auch Ausdruck des Schwerpunkts auf die Bildungsarbeit. MacKenzie, »Imperial Institute«, 249. Zur Finanzierung s. auch Note on Colonial Information Work in the United Kingdom – Schools, o. D., TNA CO 875/52/7.

779 Note of the Meeting held in the Ministry of Education on 26th July to consider the proposal for the future of the Imperial Institute, TNA ED 121/805.

780 MacKenzie, »Imperial Institute«.

781 Cockram (Commonwealth Relation Office) führte am 30. 04. 1956 aus, dass der »Secretary of State for Commonwealth Relations had become anxious about the lack of knowledge of the B C, and his attention had been drawn to the lack of school text books on Commonwealth history and the lack of teaching of this subject in schools in this country.« TNA DO 35/8245.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> the lack of knowledge and interest in the United Kingdom in the Commonwealth is disturbing […]. Whether the subject is taught, it is taught only from the point of view of United Kingdom history, there is less study of the member countries of the Commonwealth than of European countries and the United States. […] It has also been suggested that there are no adequate text books available for the Commonwealth which would be useful in schools and colleges.[782]

Unter leicht veränderten Vorzeichen wurde erneut eine Bestandsaufnahme vorgenommen.[783] In einem folgenden Gespräch zwischen dem Secretary of State und Kenneth Bradley (Imperial Institute) wurden 1956 verschiedene Aktionen, die in altbewährten Bahnen liefen, angestoßen. Allgemeiner Ansatzpunkt war, dass »[i]n general, there is no doubt that there is inadequate understanding of the Commonwealth on the part of people in this country and still more so abroad.«[784] Für die Frage nach Schulbuchwissen ist hervorzuheben, dass in den Gesprächen auch die »inadequacy of the text book on the British Commonwealth which were available for use in schools« betont wurde. »[P]ublishers were reluctant to undertake either their revision or the commissioning of new books, unless a drive was made by the Ministry of Education not ensure that a large number of schools took the subject for the General Certificate of Education.«[785] Die Diskussion war somit wieder an dem Punkt, dass die Verlage – aus der Sicht einer Interessenvertretung – Schulbuchwissen nicht in einer angemessenen Zeit anpassten und das Ministerium hierauf keinen direkten Einfluss habe. Indirekte Einflussmaßnahmen wurden diskutiert und das Imperial bzw. Commonwealth Institute wurde erneut als Schlüsselakteur angesehen – v. a. da es mittlerweile auch von Schulbuchverlagen konsultiert wurde – eine Praktik, die institutionalisiert werden sollte, sodass Verlage ihre Manuskripte zur Überprüfung einreichen könnten. Solche Vorschläge scheiterten aber, da Verlage nicht bereit waren, für diesen Service zu zahlen und die Ministerien keine weiteren Gelder beisteuern wollten. Neue Initiativen erwuchsen aus dieser erneuten Diskussion nicht. Das MoE plante mit den HMI lediglich eine Konferenz zum Thema *Teaching Commonwealth History* – ohne neue Geldmittel mussten die Ergebnisse dieser Überlegungen begrenzt bleiben.[786]

Dies zeigt aber, dass verschiedene Ministerien sowie diverse gesellschaftliche Akteure durch die sich abzeichnende Dekolonisierung verstärkt auf das Thema aufmerksam wurden. Neben innenpolitischen Veränderungen, wie den Regie-

782 E. V. Vines an Gilbert Leithwaite und Cockram, 21.12.1955. TNA DO 35/8245.
783 Als neuer Akteur wurde erstmals auch die BBC erwähnt. TNA DO 35/8245.
784 Notizen zum Treffen des Secretary of State mit Kenneth Bradley, 31.01.1956, TNA DO 35/8245.
785 Ebd.
786 Die Konferenz fand 1956 statt. In diesem Zuge wurden auch verschiedene Akteure, u. a. die Royal Empire Society, kontaktiert. TNA DO 35/8245.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

rungswechsel 1951 zu den Konservativen, hing dies auch mit der internationalen Politik zusammen, die das sichere Fortbestehen des *British Empire* zunehmend infrage stellte. Mit der Unabhängigkeit Indiens und Pakistans wuchs auch das Unabhängigkeitsstreben afrikanischer Kolonien, das durch die Vernetzung untereinander, wie auf der Bandung-Konferenz 1955, noch verstärkt wurde. Frankreich führte von 1954 bis 1962 in Algerien einen Dekolonisationskrieg und in den 1950er Jahren wurden seine ersten afrikanischen Kolonien unabhängig. Das britische *Empire* in Afrika war im Vergleich zu Asien dazu noch stabiler, aber auch hier wurde in Kenia zwischen 1952 und 1959 der Mau-Mau-Krieg geführt. 1957 wurde dann mit Ghana eine erste Kolonie des subsaharischen Afrikas unabhängig. Die große Dekolonisierungswelle setzte in den 1960er Jahren ein, aber die Selbstsicherheit bekam in den 1950ern erste Risse und damit stellten sich auch vermehrt Akteure, die nicht so eng mit dem *British Empire* verbunden waren, die Frage, wie diese Themenbereiche im Unterricht behandelt werden sollten. Dies lässt sich u. a. an den Handreichungen ableiten.

Handreichungen bilden ein Instrument, mit dem auf die im Unterricht behandelten Themen eingewirkt werden konnte, und wurden von Akteuren, wie der Historical Association (HA) oder dem MoE (über die HMIs) genutzt. Eine der ersten solcher Schriften, die für die Diskussion des Afrikawissens relevant war, wurde bei der HA 1948 verlegt: William P. Morrells Auswahlbibliografie *British Overseas Expansion and The History of the Commonwealth.* Gerade da es keine Schulbuchzulassung oder nationale Lehrpläne gab, konnte der Wert solcher Schriften für die Auswahl von Schulbüchern oder als Orientierung für schulisches Wissen entscheidend sein. Morrells Werk war auch insofern ein Erfolg, als es mehrmals neu aufgelegt wurde.[787] Die Mehrzahl solcher Schriften zum Themenbereich *Empire* oder *Commonwealth* erschien aber erst nach 1960, als die weltpolitischen Veränderungen durch die Unabhängigkeit der afrikanischen Kolonien deutlich wurden und die Repräsentation des Kolonialismus in der Schule infrage gestellt wurde; altes Wissen wurde zunehmend unsicherer. Für die Zeit der 1950er Jahre können nur zwei dieser Schriften für den Themenbereich dieser Arbeit als relevant gelten. Das MoE brachte 1952 die Handreichung *Teaching History* heraus, die bis 1960 aufgelegt wurde – die Verantwortlichen bei HMI sahen zu dieser Zeit keinen Änderungsbedarf.[788] Ausführlich wurden allgemeine Fragen des Geschichtsunterrichts behandelt. Neben der allgemeinen Feststellung, dass die Thematisierung der Zeitgeschichte schwierig sei, da sich

787 Carsten Mish, »Die Dekolonisation des Empire in britischen Geschichtsbüchern seit 1947«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 3, 30 (2008), 741–762, hier 742; Erstauflage: William P. Morrell, *A Selected List of Books Relating to the History of the British Commonwealth and Empire Overseas*, London: HA, 1948; 1961 dritte, überarbeitete Version; 1970 eine erneute Revision.

788 MoE, *Teaching History, Pamphlet No. 23*, London: HMSO, 1960 [1952].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Historiker erst näher damit beschäftigen müssten bzw. auf angemessene Schulbücher gewartet werden müsste, betonte die Handreichung, dass die Geschichte des *Empire* – aufgrund der aktuellen politischen Situation – behandelt werden müsste. Afrika wurde bei der weltgeschichtlichen Betrachtung nicht gesondert erwähnt, aber die Handreichung betonte die Bedeutung, die Entstehung des *British Commonwealth of Nations* als »unique association of free peoples« zu behandeln. Die genauen Themenbereiche, die einbezogen werden sollten, bleiben unklar. So wurde gewarnt, einfach die verfassungsrechtlichen oder die wirtschaftlichen Aspekte zu stark zu betonen. Und es wurde hervorgehoben, dass es eine sehr reiche Geschichte des *Empire* und *Commonwealth* gebe.[789] Die Zielsetzung ihrer Behandlung ist im Kontext der sich abzeichnenden Dekolonisierung zu sehen: Geschichte »give us that strongest of bonds, a common tradition to talk about together«. In diesem Zusammenhang sei v. a. zu betonen, dass es sich seit den beiden Weltkriegen um eine »story of an equal partnership« handele. Das »common heritage« soll die Basis für eine Gemeinschaft des *Commonwealth* bieten und hierzu sei auch eine Berücksichtigung der Kolonisierten bzw. ein gemeinsames Narrativ notwendig.

Ebenfalls 1952 brachte die HA eine Handreichung für den Geschichtsunterricht heraus: Charles R. N. Routh schrieb mit Unterstützung weiterer HA-Mitglieder die *Notes on the Teaching of British Imperial History*. Die Schrift befindet sich auf einer Linie mit der Diskussion des CO. Sie beginnt mit der Feststellung: »Up to the present time Imperial History has not achieved a position in historical studies in schools which its interest and its importance warrent.«[790] Ausführlich wurde auf die »achievements« des *British Empire* eingegangen und hervorgehoben, dass dessen Geschichte und die Geschichte der »modern world« nur im Kontext des *British Imperialism* verstanden werden könne. Das zugrunde liegende Narrativ kann mit den Worten »Let the Great Story be Told« zusammengefasst werden.[791] Dabei war sich Routh bewusst, dass es mittlerweile auch verstärkt kolonialkritische Töne gab und bestimmte Aspekte des *Empire* für ein zukünftiges Zusammenleben im *Commonwealth* kritisch waren. Deutlich wird dies, wenn er darauf hinweist, dass Wörter wie »exploit« oder »profit« im Zusammenhang mit dem *Empire* vorsichtig genutzt werden sollten. So sei darauf hinzuweisen, dass der Reichtum, der bei der »›exploration‹« bestimmter Gebiete entstand, nicht nur dem Vereinigten Königreich zugutekam, sondern auch den Lebensstandard der »native inhabitants« hob. Routh sah aber ebenfalls verschiedene Probleme, wie fehlendes Wissen der Lehrkräfte oder zu volle Stun-

789 MoE, *Teaching History*, 33, 35.
790 Charles R. N. Routh, *Notes on the Teaching of British Imperial History. For Age Groups 15–18, Historical Association. Teaching of History Leaflets, No. 12*, London: HA, 1954, 1.
791 Routh, *Notes*, 3, 5. S. hierzu auch Mish, »Dekolonisation des Empire«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

denpläne. Neben der grundsätzlichen Forderung, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler in *Imperial History* in der Schule unterrichtet werden müsste, setzt Routh aber auch Schwerpunkte: Erstens müsse die Geschichte der jeweiligen Überseegebiete nicht in derselben Tiefe vermittelt werden, wie die britische Geschichte. Aber die britische Expansion müsse zweitens an alle Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Das Wissen sei dabei drittens auf verschiedene Schulstufen aufzuteilen. Viertens sollten dabei die Hauptcharakteristika des britischen Imperialismus herausgearbeitet werden. Diese Forderungen bestärkten den Ansatz, das *Empire* eher aus der Vogelperspektive zu unterrichten, und erschwerten eine Umsetzung der Forderungen der LCP, detaillierter auch auf »coloured people« einzugehen. Es war nicht das Ziel, eine gemeinsame Geschichte Afrikas und Europas zu behandeln, sondern die britische Geschichte in der Welt zu beschreiben. Im anschließend vorgeschlagenen Curriculum wurde dementsprechend auch nicht auf spezifische afrikanische Regionen oder Personen eingegangen. Hauptschwierigkeit für die Durchführung eines solchen Programms sei nach Routh das Fehlen passender Schulbücher, weswegen er im Appendix die Grundzüge eines solchen Buchs umriss und anschließend eine Bibliografie relevanter Literatur anführte. In Anbetracht der rasanten weltpolitischen Veränderungen ist es überraschend, dass die meisten genannten Bücher aus den 1910er und 1920er Jahren stammten. Auch die oben schon genannte, vor der Unabhängigkeit Indiens und Pakistans verfasste Bibliografie von Morrell wurde Anfang der 1950er noch immer empfohlen.[792]

Diese Ignoranz gegenüber weltpolitischen Veränderungen war spätestens ab 1960 nicht mehr möglich. Im sogenannten Afrikanischen Jahr wurden alleine 18 Kolonien unabhängig. Entscheidend für die Diskussion in England war die berühmt gewordene *Wind-of-Change-Rede* des britischen Premierministers Harold Macmillan vor dem Parlament in Kapstadt.[793] Diese Entwicklungen führten auch zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für das *Commonwealth* – auch im Bildungsbereich. Dem Wunsch nach Orientierung und (neuer) Literatur folgend wurde zunächst Morrells Auswahlbibliografie 1961 in einer überarbeiteten Version herausgebracht. Morrell weist im Vorwort auf die politischen Umbrüche hin, wenn er schreibt, dass die Bibliografie zusammengetragen wurde, als Südafrika noch im *Commonwealth* war, zur Drucklegung jedoch nicht mehr.[794] Orientierung konnte die Bibliografie bieten, aber neue Literatur, die diese Umwälzungen einbezog, konnte naturgemäß nicht aufgenommen wer-

792 Routh, *Notes*, 6, 9, 18–24.

793 Franz-Josef Brüggemeier, *Geschichte Großbritanniens im 20. Jahrhundert*, München: C. H. Beck, 2010, 251–252.

794 »Preface«, in: William Morrell, *British Overseas Expansion and The History of the Commonwealth. A Select Bibliography*, London: HA, 1961.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

den – generell findet sich zudem auch eine Reihe von Büchern aus der Vorkriegszeit in der Bibliografie.

Ausführlichere Informationen zur Behandlung des *Commonwealth* gab die Handreichung *Schools and the Commonwealth* des MoE, die 1961 erstmals aufgelegt wurde. Auch diese diente maßgeblich dem Zweck, ein positives Bild vom *Commonwealth* zu propagieren. Das Vorwort verortet die Schrift zwischen historischen Beispielen und gegenwärtigen Problemen: In der Schule werde zwar viel über die »ancient Greece and Roman Empire« unterrichtet, aber kaum über das *British Empire.* Dieses werde aber heute bezeichnet als »greatest contribution men have ever made to the freedom from the fear of conflict between people of different race and colours. Equality and friendship have taken the place of the superiority or suspicion which still characterizes the relation of so many nations.«[795] Angesichts der fortschreitenden Dekolonisierung wurde, anders als in den meisten früheren Publikationen zum *British Empire,* ausdrücklich betont, dass Lehrkräfte mehr über die anderen Mitglieder des *Commonwealth* unterrichten müssten, damit das *Commonwealth* funktioniere: Es herrsche ein Ungleichgewicht, in dem die übrigen Mitglieder wesentlich mehr über das *Commonwealth* und die britische Geschichte lernten als umgekehrt. Dies müsse angeglichen werden. Das *Commonwealth* sei – gemessen an allen Maßstäben – »remarkable«. Es sei eine »free association of sovereign, independent states«, ein »unique achievement in human history«. »A knowledge of the life and problems of all these peoples today is obligatory, if, as we believe, the Commonwealth as an institution that should endure.«[796] Ausführlich wurde anschließend die damalige Situation des *Commonwealth* beschrieben und auf seine Rolle in der Schule eingegangen. Die Darstellung mündet in einem Kapitel über mögliche Entwicklungen der *Commonwealth Studies* in der Schule. Den Impetus der Handreichung für ein »Mehr« an *Commonwealth Studies* in der Schule wollten die Autoren aber nicht als Propaganda verstehen. Sie betonten, dass die Entscheidung über Unterrichtsinhalte zu Recht bei den Schulen läge und dass das Ministerium nur Hilfestellungen leisten könne.[797] Einen großen Nutzen hatte die Handreichung für Lehrkräfte wohl auch dadurch, dass weiterführende Literatur angefügt und auf besondere Akteure hingewiesen wurde. Dominierten in den 1940er und frühen 1950er Jahren noch Institutionen, die dem *Empire* verbunden waren, den Markt mit ergänzendem Bildungsmaterial, zeigt sich nun ein breiteres Feld: Das Commonwealth Relations Office übernahm die Rolle des CO;

795 MoE, *Schools and the Commonwealth. MoE Pamphlet No. 40*, London: HMSO, 1961, III.
796 MoE, *Schools*, 1–2.
797 MoE, *Schools*, 29–35, 36–38. Dass die Handreichung auf reges Interesse stieß, belegt, dass sie knapp ein Jahr später erneut aufgelegt wurde und 1966 in einer überarbeiteten, dritten Auflage erschien. DES, *The Commonwealth in Education. Education Pamphlet No. 51*, London: HMSO, dritte, überarbeitete Auflage 1966.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

das Commonwealth Institute, das dem Imperial Institute nachfolgte, blieb ein wichtiger Akteur und eine Wissensressource. Zusätzlich traten neue Akteure auf, die im engeren Sinn nicht in die Empirestrukturen eingebunden waren: Die BBC produzierte mit der Further Education Unit ab 1958 Dokumentationen, die auch für Schülerinnen und Schüler geeignet schienen. Zusätzlich gab es eine Schools Unit, die Materialien über das *Commonwealth* und bestimmte Regionen erstellte. Aber auch auf Akteure wie die School of Oriental and African Studies (SOAS), das Institute of Race Relations, den Council for Education in World Citizenship (CEWC) und die British Society for International Understanding wurde hingewiesen. Damit ergab sich eine relativ große Spannbreite von Institutionen, die nicht mehr nur noch unter dem Frame *Empire* oder *Commonwealth* Unterrichtsmaterialien produzierten, sondern auch mit dem Fokus *Citizenship*, *International Understanding* oder »race relations«. Dabei wurden diese Institutionen, die maßgeblich einen britischen Fokus anlegten, auch um Stimmen aus dem *Commonwealth* ergänzt. So findet sich ebenfalls eine Liste mit Vertretungen von *Commonwealth*-Ländern in London, die Schulen und Lehrkräfte mit Informationen versorgen könnten.[798]

Fallbeispiel: African Writers Series und die neue Aufmerksamkeit ab 1962

Trotz der verstärkten Aufmerksamkeit, die die Dekolonisierung Afrikas bewirkte, gab es keine systematische Verbreitungsmöglichkeit für afrikanische Stimmen im Vereinigten Königreich. Dies änderte sich Anfang der 1960er Jahre: Es waren Bildungsverlage, die neue Publikationsmöglichkeiten etablierten; v. a. Heinemann Educational mit der *African Writers Series* (AWS) sowie Oxford University Press mit der *Three Crowns Series* (TCS). Sie haben sich über Jahrzehnte Verdienste für die Publikation afrikanischer Schriftsteller und Schriftstellerinnen erworben. Dabei lag das Hauptabsatzgebiet auf dem afrikanischen Kontinent, aber sie machten afrikanische Stimmen auch international und eben auch im Vereinigten Königreich hörbar. Zum zehnjährigen Jubiläum schrieb Edward Blishen in *The Times Educational Supplement:* »I shall tell my grandchildren that I owe most of what education I have to Penguins and that through the African Series I saw a new, potential great world literature coming into beginning.«[799] Der Penguin-Verlag wurde hervorgehoben, weil er durch *Paperback*-Druck erstmals Literatur kostengünstig für ein breites Publikum verfügbar machte. Dieser technische Weg wurde auch für die AWS als nützlich angesehen,

798 MoE, *Schools*, 25–27, 39–47. Ähnliche Handreichungen wurden auch in den 1970er Jahren noch erarbeitet, s. FCO, *The Commonwealth. A Guide to Material and Information Services available to Schools and to the Public*, London, HMSO, 1976.

799 Alan Hill, *In Pursuit of Publishing*, London: Murray, 1988, 123. James Currey, *Africa Writes Back. The African Writers Series & the Launch of African Literature*, Oxford: James Currey, 2008, 1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zumal der Hauptabsatzmarkt Afrika sein sollte und dort mit kostenintensiveren *Hardcovers* keine Gewinne erzielt werden konnten. Aber das Zitat verdeutlicht v. a., dass die Bedeutung auch im Vereinigten Königreich – in einem *educational journal* – hervorgehoben wurde. Die *African Writers Series* nutzte dieses Zitat wiederum für Werbezwecke.[800]

Bemerkenswert an der AWS und der TCS ist, dass es Bildungsverlage waren, die diese Literatur verlegten. Die Initiative ist dabei jeweils auf eine Handvoll Vorreiter zurückzuführen, die die Reihe auch gegen interne Kritik verteidigten. So war es Rex Collings, der seinen Manager David Neale überzeugte, ein Stück von Wole Soyinka in die Verlagspalette von OUP aufzunehmen.[801] Bei der AWS waren es auf Verlagsseite v. a. Alan Hill, Van Milne und Keith Sambrook, die die Reihe etablierten. Später kam James Currey hinzu, der bis 1967 bei OUP und der *Three Crowns Series* gearbeitet hatte.[802] Die Reihe entsprach nicht den Prinzipien eines Bildungsverlags.[803] *Educational Publishers* publizieren in der Regel etablierte und kanonisierte Texte, bei denen sie einen gesicherten Absatz annehmen; afrikanische Literatur gehörte zu dieser Zeit aber nicht in diese Kategorie. Zwar konnten die Verlage während der Dekolonisierung absehen, dass es auch zu einem Umschwung in den Bildungspolitiken afrikanischer Länder kommen würde, aber dessen Richtung war unklar.[804] Die jeweiligen Bildungsabteilungen der beiden Verlage hatten aber gegenüber der Verlagssparte, die normalerweise »fiction« verlegte, einen entscheidenden Vorteil: ein Netzwerk auf dem Zielmarkt Afrika.[805]

800 Es dient als Kopfzeile auf einem undatierten Werbeflyer. HEB 24/12.

801 Collings an Neal, 04.07.1962, OP 1619/012161. S. auch Caroline Davis, »The Politics of Postcolonial Publishing. Oxford University Press's Three Crowns Series 1962–1976«, in: *Book History* 8 (2005), 227–244, hier 227.

802 Currey, *Africa Writes Back*. Becky Clarke, »The African Writers Series. Celebrating Forty Years of Publishing Distinction«, in: *Research in African Literatures* 34 (2003), 163–174. Davis, »Postcolonial Publishing«.

803 Currey, *Africa Writes Back*, 5. James Currey, »Chinua Achebe, the African Writers Series and the Establishment of African Literature«, in: *African Affairs* 102, 409 (2003), 575–585, hier 576–577.

804 Hill bezeichnete die Auswahl von Autoren als »gamble«, da es sich oft um ein Debüt der Autoren handelte. Alan Hill, »The African Writers Series«, in: *Research in African Literatures* 2, 1 (1971), 18–20, hier 19.

805 Dies wird bei der Diskussion um Achebes Manuskript zu *Things Falling Apart* deutlich, welches bei Heinemann ins *educational department* gegeben wurde. S. u. a. »Working with Chinua Achebe. The Afrian Writers Series. James Currey, Alan Hill and Keith Sambrook in Conversation with K. Holst Petersen«, in: Kirsten H. Petersen und Anna Rutherford (Hg.), *Chinua Achebe. A Celebration*, Oxford: Heinemann, 1991, 149–159, hier 150. Für weitere Diskussionen, inwieweit es innerhalb der *publishing policy* liegen würde, s. Memo Collings an Neale, 02.07.1962, OP 1619/012161. Zur Beobachtung anderer Verlage s. Brief von Chester, 02.04.1968, LOGE 000221/LG29.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Neben dem ökonomischen Interesse, das die Verlage durchaus hatten, gab es aber auch ein politisches Moment der Reihe. Als bei Heinemann die Publikation von Chinua Achebe besprochen wurde, erklärte Collings die Notwendigkeit, es zu drucken, wie folgt:

> I believe that they satisfy both the educational and more general sides of our brief. I am convinced also that there is still a place for us in African publishing if we can plainly show that we are not in fact only interested in selling enormous quantities of primary school books by expatriate authors. This is quite commonly felt and believed although it is not altogether true in fact. Politically therefore is also important that we should publish.[806]

Die politische Notwendigkeit bestand eben in der Phase der Dekolonisierung auch darin, afrikanische Stimmen hörbar zu machen – innerhalb Afrikas, international sowie im Vereinigten Königreich. Als 1976 bei OUP das Werk *Six African Writers* eingestellt wurde, schrieb der Verlag dem Autor: »As you know, this is one of the first books ever to have been published which took African writing seriously«.[807]

Dabei wurde die Einbindung der afrikanischen Akteure bei Heinemann und OUP jeweils unterschiedlich gehandhabt. Während bei OUP die Entscheidung über die Drucklegung in England lag, wurde bei Heinemann Achebe zu Beginn als General Editor verpflichtet. Zwar wurde er nicht vom Verlag bezahlt, aber seine Rolle für die Entwicklung der Reihe war entscheidend. Einerseits las er alle Manuskripte, schrieb Berichte und sein Votum war ausschlaggebend für die Drucklegung. Anderseits wirkte er aber auch bald als Magnet für weitere Autoren. Als 1972 Achebe in den Hintergrund trat, verlagerte sich das Entscheidungszentrum. Wie James Currey schrieb, wurden die Entscheidungen über eine Drucklegung nun zwischen Ibadan, Nairobi und London getroffen, wobei Achebe der Reihe weiterhin als Gründungsherausgeber verbunden blieb. Während die TCS finanzielle Probleme bekam, beschrieb Currey die Entwicklung von AWS mit dem Sprichwort »Succees fed on success«.[808] Die Verkaufszahlen lagen über den Erwartungen, was den Machern der Reihe großen Handlungsspielraum verlieh. Achebe vermittelte auch Autoren und Manuskripte, die skeptischer gesehen wurden. Gegenüber dem Verlag und seinen ökonomischen Interessen konnten die Lektoren und Herausgeber die Drucklegung aber aufgrund des generellen Erfolgs der Serie durchsetzen.

Dass die Reihe auch eine Wirkung auf dem englischen Bildungsmarkt erzielte, lag einerseits an dem simplen Umstand, dass die Veröffentlichung in einem englischen Bildungsverlag automatisch eine gewisse Aufmerksamkeit im Bil-

806 Collings an Neal, 04. 07. 1962, OP 1619/012161. S. auch Davis, »Postcolonial Publishing«, 227.
807 Brief, 02. 02. 1976, OUP PB/ED 15133OP2006.
808 Currey, *Africa Writes Back*, 7.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

dungsbereich erzeugte. Andererseits bewarben die Verlage die Reihe: So veröffentlichte Heinemann 1984 *A Handbook for Teaching African Literature*, in dem ausführlich Titel aus der AWS behandelt wurden. Im Vorwort wurde die Zielgruppe wie folgt beschrieben:

> Many teachers in multi-ethnic schools in Britain have felt the need to introduce into the classroom literature which reflects more closely the plurality of present-day British society – in other words, something other than purely »English« literature. This plurality is a fact of our lives whether we live in a multicultural area or not, and it seems probable therefore that more schools all over the country will wish to include a wider range of such literature in their teaching syllabus.[809]

Während Bücher der beiden Reihen für Exam Boards für verschiedene afrikanische Länder festgeschrieben wurden, gab es in Boards für englische Schulen weit weniger Berücksichtigung. Aber auch für dieses Feld wies das Handbuch auf Möglichkeiten hin. Für die in dieser Arbeit wichtigeren Fächer Geschichte und Geografie war es tendenziell schwieriger, Literaturtitel zu behandeln, aber die Offenheit der Lehrpläne bot verschiedene Möglichkeiten auf die u. a. David Killingray in einem Review-Artikel in *Teaching History* aufmerksam machte.[810] Ähnlich betont ein anderer Artikel in dieser Ausgabe, dass sich Bücher von Reihen wie AWS für *World-History*-Kurse eignen würden. Schülerinnen und Schüler würden in diesen Kursen etwas über Gesellschaften lernen, »which are not their own«, und Texte afrikanischer oder asiatischer Autoren würden sich als »sources of firsthand information about other cultures« anbieten.[811]

Damit ist zwar noch nichts über eine Nutzung von TCS oder AWS im Geschichts- oder Geografieunterricht gesagt oder darüber, inwieweit Schulbuchautoren diese Texte und damit auch afrikanische Stimmen in ihre Bücher einarbeiteten; an dieser Stelle kann zunächst nur auf die Möglichkeit einer solchen Verbindung hingewiesen werden. Dem kam auch zugute, dass die ASW nicht nur *Fiction*-Literatur veröffentlichte, sondern auch Schriften von Politikern. Gerade in der Phase der Dekolonisierung stellten diese Texte aufschlussreiche Quellen dar. Das Clustern verschiedener Bücher zu thematischen Einheiten erleichterte außerdem die Zugänglichkeit. So bot die AWS Bücher zu Komplexen wie »African History« oder »African Roots and Traditional« oder zu zeitgenössisch kontrovers diskutierten Themen, wie »Apartheid & Southern Africa«. Dabei brachte Heinemann afrikanische Stimmen prominent auch in die britische

809 Elizabeth Gunner, »Introduction. African Literature, British Syllabuses and Examination Boards«, in: Elizabeth Gunner (Hg.), *A Handbook for Teaching African Literature*, London: Heinemann, 1984, VI–XI, hier VI.

810 David Killingray, »Contrary to Popular Belief there is no Shortage of School Books on African History«, in: *Teaching History* 174, 13/14 (1977), 8.

811 Melvin E. Page und Charlotte L. Beahan, »Some African & Asian Fiction for Teaching Modern World History«, in: *Teaching History* 44 (1986), 26–29.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Diskussion ein; beispielsweise 1964 zum Themenkomplex »The Mau Mau Revolution«.[812] Dies ist insofern bemerkenswert schnell, als die 1950er Jahre durch den Krieg dominiert wurden, der Ausnahmezustand noch bis 1962 aufrechterhalten wurde und erst im Dezember 1963 die Unabhängigkeit Kenias erfolgte.

2.3 Die 1960er Jahre: Öffnung des Diskursfelds und die »Entdeckung« der afrikanischen Geschichte

Die Dekolonisierung konnte in den bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre nicht mehr ignoriert werden, wobei die Herausgeber der Handreichungen aus den politischen Gegebenheiten unterschiedliche Entwicklungen ableiteten. Howat legte Mitte der 1960er Jahre eine weitere Überarbeitung seiner *Notes on Teaching Empire and Commonwealth History* vor, die die HA-Handreichung von 1951 ersetzen sollte. Er stellte die Behandlung des »British Empire and Commonwealth« weiterhin in die Tradition von »Let the Great Story be told«. Für ihn gab es zwei Gründe, sich hiermit zu beschäftigen. Dies sei – und darauf verwendete er den meisten Raum – erstens ein historischer Grund: Das Vereinigte Königreich spielte mit der Expansion Europas für 500 Jahre eine bedeutende weltpolitische Rolle. Der zweite Grund sei, dass es in den letzten Jahren einen zunehmenden Trend gebe, gegenwärtige Ereignisse im weltpolitischen Rahmen zu unterrichten. Folglich stehe die Schule vor dem Spagat, das *Empire* in seinem historischen Kontext zu unterrichten und zugleich die gegenwärtigen Rahmungen des *Commonwealth* zu behandeln. In Hinblick auf die Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten orientierte sich Howat ebenfalls an früheren Wortmeldungen. Er forderte, in niedrigeren Schulstufen Informationen im Rahmen von Abenteuergeschichten zu vermitteln. In höheren Stufen solle dann ein differenzierter Zugriff erfolgen.[813] Im späteren Appendix zeigte Howat, dass er didaktisch fortschrittliche Methoden in die Diskussion bringen wollte, indem er z. B. einen Abschnitt über Bildmaterialien einfügte. Dieser Anhang basierte aber auf traditionell mit dem *Empire* verbundenen Akteuren. Auch die empfohlene Literatur stammte teilweise noch aus den 1940er Jahren.

Die 1961er Handreichung des DES *The Commonwealth in Education* wurde 1966 noch einmal überarbeitet veröffentlicht. Sie ging wesentlich stärker auch auf Wissen über andere Länder des *Commonwealth* ein und vermittelte auch Informationen über weitere Akteure, die auf dem Feld engagiert waren.[814] Diese

812 Special Introductory Offer: The African Writers Series, o. D., HEB 24/12. Manche Bücher wechselten auch vom allgemeinen Verlagsprogramm zur *Educational*-Sparte.

813 Gerald M. D. Howat, *Notes on the Teaching of Empire & Commonwealth History, Teaching of History Pamphlet No. 25*, London: HA, 1967, 13 (replacing No. 12, revised 1951).

814 DES, *Commonwealth in Education.*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Arbeit ist auch im Kontext einer stärker werdenden Debatte um *World Perspective* in der Schule zu sehen. Schon 1962 veröffentlichte ein Education Advisory Committee, finanziert durch die Parliamentary Group for World Government (einer *all-Party* Gruppe), die Untersuchung *History Syllabuses in a World Perspective. A Comparative Survey of Examination Syllabuses in Britain and Overseas.* Hierin wurde festgestellt, Lehrkräfte seien sich oft nicht bewusst, welche Vielfalt von *Examination Syllabuses* verfügbar sei. Ziel der Studie sei es, den Lehrkräften ihre Wahlmöglichkeiten vor Augen zu führen. In der Studie wurde außerdem eine allgemeine Verbesserung der Situation betont sowie verstärkt eine *World Perspective* gewählt – obwohl diese selten von Syllabi gefordert werden würden.[815] Auch die im Board der Inspektoren geführten Debatten gingen verstärkt auf *World History* ein. Hierzu hatten die HMI einige Jahre zuvor schon eine Handreichung veröffentlicht, die – abgeleitet aus den weltpolitischen Veränderungen – einen weniger nationalgeschichtlichen Zugang zur Geschichte forderte. In einer Zeit, als das *British Empire* bzw. *Commonwealth* realpolitisch für das Vereinigte Königreich unbedeutender wurde, wuchs die Bedeutung des *Commonwealth*, um die Perspektive des Geschichtsunterrichts zu weiten.[816] 1963 evaluierte der *Newsom Report* darüber hinaus das englische Bildungssystem mit Blick auf die Bildungschancen. Zwei Erwähnungen hieraus sind für die Behandlung des Afrikawissens in Schulbüchern bedeutsam. Zum einen erkannte der Report als offizielles Regierungsdokument an, dass der Bevölkerungsanteil der »coloured people« auch in der Schulbildung berücksichtigt werden müsse, wobei der Bericht maßgeblich auf die Bildungschancen und weniger die Bildungsinhalte fokussierte.[817] Zum anderen sei die Thematisierung der Zeitgeschichte für Schülerinnen und Schüler bedeutsam, damit sie die Welt, in der sie leben, verstehen.

> History which does not take account of these and similar revolutionary changes [wie die Dekolonisation Afrikas oder die Entwicklung der Atombombe] will not seem to the limited minds of our boys and girls to be the history of their world […]. English boys and girls need to get some idea of this compression of millennia of human development into one African generation and of the economic and psychological problems that go with it. They need, too, to understand the problems of India and China which are economically similar to Africa's but psychologically different because Asia is a con-

815 Alethea Lyall, *History Syllabuses and a World Perspective. A Comparative Survey of Examination Syllabuses in Britain and Overseas*, London: Longmans & Parliamentary Group for World Government, second, revised Edition 1967 [First Edition 1962], IXI–XVI.

816 So gab es 1964 erste Debatten um eine HMI-*World History*-Handreichung, TNA ED 158/145, TNA ED 158/144. Sie wurde 1967 veröffentlicht.

817 MoE, *The Newsom Report. Half Our Future. A Report of the Central Advisory Council for Education (England),* London: HMSO, 1963, 19.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tinent of old and proud cultures. Some of our very modern history will take us back to very ancient times.[818]

Während in der Debatte um internationale Entwicklungen und die Zukunft des *Commonwealth* auch das Thema »race« immer wieder angeschnitten wurde, wurde es im Zusammenhang mit der britischen Gesellschaft kaum thematisiert. Dabei wirkten sich die *Notting Hill Riots* 1958 insofern aus, als eine verstärkte wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema einsetzte. Diese bekam mit dem Institute of Race Relations eine institutionelle Basis. Die Regierung beschloss 1965 den Race Relations Act, der eine Diskriminierung aufgrund von »coulour, race, or ethnic or national origins« verbot sowie das Race Relations Board (ab 1966) als Anlaufstelle installierte; 1968 erfolgte eine Präzisierung. Die Migration in das Vereinigte Königreich verstärkte die Debatte über die Bildungschancen der Migrantenkinder.[819] Es entstand eine Diskussion über ihre Bildungschancen und Integration auf Schulebene. Die HMIs veröffentlichten 1963 die Handreichungen *English for Immigrants* und zwei Jahre später *Education of Immigrants.* Beide Publikationen richteten ihr Hauptaugenmerk auf Immigranten, erwähnen aber auch, dass Lehrkräfte auch Wissen über deren Herkunftsländer benötigen.[820] Während bisher weltpolitische Veränderungen und die sich wandelnde Rolle des Vereinigten Königreichs als Argumente für »mehr« Afrikawissen angeführt wurden, wurden nun zunehmend innenpolitische Argumente – wie die Integration von Immigranten und Immigrantinnen – als Begründung genannt.

Lehrmaterialien gerieten dabei anfangs kaum in den Blick. Eine der wenigen Ausnahmen bildet ein Diskussionsbeitrag von Stephen Hatch, der 1962 einen Artikel über »coloured people« *in School Textbooks* vorlegte. Den Ausgangspunkt des Beitrags bildete die These, dass man in England wenig über »coloured people« wisse und gegenüber ihren Lebensweisen und Herkunftsländern ignorant sei. Die Schule sei ein Ort, an dem gegen diese Ignoranz vorgegangen werden könnte. Er stimmte dabei mit der Handreichung des MoE überein, dass mehr auf das *Commonwealth* eingegangen werden sollte, betonte aber, dass v. a. der Unterricht über Menschen aus Afrika und Asien verbessert werden müsste. Sie kämen in Schulbüchern (und Syllabi) kaum vor und es gäbe einen »paternalistic or patronising view« auf »coloured people«; noch immer würden sie als »primitive, without any history, culture or civilisation of their own, and as dependent

818 *Newsom Report*, 166–167; ähnlich auch ein Hinweis auf die wirtschaftliche Interdependenz, 28.

819 Henry Miller, »Race Relations in the Schools in Great Britain«, in: *Phylon* 27, 3 (1966), 247–267, hier 252.

820 MoE, *English for Immigrants, Ministry of Education Pamphlet No. 43*, London: HMSO, 1963. MoE, Memorandum: The Education of Immigrants, Circular 7/65, 1965, Memorandum des DoE, 14.07.1964, jeweils zitiert nach Miller, »Race Relations«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

upon the generous, high-minded help of Europeans«[821] vorgestellt. Damit betonte Hatch einen ähnlichen Befund wie die LCP fast zwanzig Jahre zuvor. Ebenso hält er die Trennung in »coloured people« und britische Bevölkerung ein, die trotz aller Differenzierung auch von ihm nicht aufgebrochen wurde. Darüber hinaus gab es kaum öffentliche Wortmeldungen in Beziehung zu »race« und Schulbüchern und auch die HMI-Panels setzten kaum neue Impulse. Zwar diskutierten sie 1964 – kurz vor Inkrafttreten des *Race Relations Act* – mit der Association for Racial Understanding, aber dies führte zu keinen weiteren Handlungen.[822]

Für die Verlage wurde es, mit der Dekolonisierung und der Forderung, »mehr« Wissen über Afrika in die Schulen zu bringen, nun attraktiver, Bücher, die sich nur auf Afrika konzentrierten, zu publizieren. Als um 1960 die *Empire*- und *Commonwealth*-Themenbücher nicht mehr aufgelegt wurden, kam eine neue Art von *African-History*-Büchern auf den Markt. Einer der wichtigsten Autoren für dieses Feld war Basil Davidson, der u. a. 1965 das Werk *History of West Africa 1000–1800* veröffentlichte, das auf das *school certificate level in African secondary schools* zielte und auch für den englischen Markt empfohlen wurde. Davidsons Bücher waren kaum didaktisch aufgearbeitet, führten aber neue Wissensbestände in die Schule ein. Ausgiebig behandelte er das vorkoloniale Afrika oder band die Perspektive der Kolonisierten ein. Dieser Ansatz wurde vom Verlag gezielt eingekauft und in internen Debatten nicht versucht zu glätten. Auch andere Verlage, wie Penguin mit der Serie *African Profile*, waren in diesem Feld tätig.[823]

Diese Entwicklung wurde durch das Bildungsministerium bzw. das HMI *World History* Panel u. a. durch die Publikation *Towards World History* 1967 befördert. Sie reflektierte die sich wandelnde internationale Politik und Britanniens Platz in der Welt und wurde auch von verschiedenen Interessenvertretungen aufgegriffen, die eine ähnliche Stoßrichtung vertraten.[824] So zitierte das VCOAD, das sich für entwicklungspolitische Bildung einsetzte, folgenden Abschnitt in einem Vorwort seiner Studien, um eigene Forderungen in einen offiziellen Kontext einzubetten:

821 Hatch, »Coloured People«, 71.

822 TNA ED 158/154, ED 158/152.

823 Zu Davidsons Büchern sind keine Indizien für interne Debatten über die Ausrichtung erhalten. Basierend auf den Ergebnissen des ersten Kapitels ist es aber wenig wahrscheinlich, dass in den Text eines Experten wie Davidson eingegriffen wurde. S. MERL MS 1393/3/9773. S. auch *A Plague of Europeans. Westerners in Africa since the Fifteenth Century Killingray*, Penguin Education, 1973.

824 DES, *Toward World History. Education Pamphlet No. 52*, London: HMSO, 1967. Zur Einbindung in die damalige Diskussion und die Handreichung als »a product of its time«, Cannadine, Keating und Sheldon, *The Right Kind*, 152–154.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> There exists an aspiration that the rising generation may be less insular than we were in the past, more internationally minded, more tolerant, more appreciative of the special qualities and attributes of different peoples and different races, since, in the last resort, it is upon understanding of this kind that world co-operation must rest.[825]

In diesem Zuge belebte HMI Peter Collister das Thema der Inklusion von »some African History« in britischen Schulen. In der Diskussion wurde besonders hervorgehoben, dass Lehrkräfte anhand von *African History* »problems of colour and race« behandeln könnten. Zwar würden derzeit nur sehr wenige Schulen *African History* anbieten, aber »the increase in the number of African writers producing both history and literature from the point of view of the African, better opportunities for giving a true picture of the people of Africa living in different circumstances from those of Europeans – existed.«[826]

Es wurden aber auch Probleme angesprochen: So hatten die Inspektoren bei der Vorbereitung von *Towards World History* festgestellt, dass ein Mangel an Quellenmaterial zur afrikanischen Geschichte bestünde. Die Inspektoren problematisierten, dass es kaum Experten für dieses Feld gebe. Sie beschlossen, dass Collister und Zoe Marsh ein Diskussionspapier vorlegen sollten, das dann nach weiteren Diskussionen 1968 in die Handreichung *The Teaching of African History* mündete. Zwar erschien es nicht in der Reihe des Ministeriums, sondern in der Historical Association, aber im Vorwort wurde ihre Rolle als HMI deutlich hervorgehoben. Darüber hinaus wurde ausgeführt, dass beide Verfasser längere Zeit in Afrika gewesen waren und somit über Wissen aus erster Hand verfügten. Weitere Bedeutung erlangte die Handreichung, da Marsh schon Anfang der 1960er Jahre Bücher für den Unterricht geschrieben hatte und somit auch mit der didaktischen Seite vertraut war.[827] Die Autoren grenzen sich von alten Sichtweisen ab: Afrika sei nicht der »Dark Continent« und es gebe eine gute Möglichkeit, dass Afrika eine entscheidende Rolle in der Weltpolitik spielen werde. Neben der Kolonialgeschichte gingen die Autoren auch auf die vorkoloniale Geschichte ein und wiesen auf durchaus kontrovers diskutierte Themen (z. B. Mau-Mau-Krieg) hin. Die Autoren grenzten sich davon ab, Afrika als Ganzes zu behandeln, und präferierten ein Studium verschiedener Regionen. Sie besprachen vorhandene Schulbücher, gaben weitere Literaturhinweise, verknüpften es mit dem Positionspapier *Toward World History Pamphlets* und wiesen auf

825 *Impact '67. A Survey of United Kingdom Examinations in Relation to World Poverty and Development*, by Derek Walker und Rosemary Rhoades, London: VCOAD, 1968, 4. Original in: DES, *Toward World History*, 5.

826 Twelfth Meeting of the History North Sub-Panel, 10.01.1967, TNA ED 158/144.

827 Thirteenth Meeting of the History North Sub-Panel, 06.12.1967, TNA ED 158/144. Zoe Marsh, Peter Collister, *The Teaching of African History, The Historical Association, Teaching of History Leaflet, No. 26*, London: HA, 1968. Ein ähnliches Dokument wurde einige Jahre zuvor versandt – ohne Konsequenzen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nützliche Akteure (Commonwealth Institute, Education Officer der SOAS, AWS-Serie etc.) hin. Die Handreichung bildet damit in der Diskussion um Afrikawissen einen Meilenstein: Sie erzeugte nicht nur Aufmerksamkeit, sondern bot interessierten Lehrkräften auch praktische Hinweise.

Es ist überraschend, wie schnell der Schulbuchmarkt nach 1960 auf dieses gesteigerte Interesse reagierte und Verlage erste Bücher auf den Markt brachten. Allerdings kann hier noch nicht von einer Breitenwirkung gesprochen werden. Auch das Thema »race«, auf das schon wegen der gesetzgeberische Tätigkeit Aufmerksamkeit fiel, hatte sich im Bildungsbereich nicht in der Breite als Diskussionsthema etabliert. Die Dekolonisierung bedingte – neben der direkten Aufmerksamkeit für die Geschichte Afrikas – noch einen weiteren Themenkomplex, der für die Konstruktion von Afrikawissen relevant war: die aufkommende Entwicklungspolitik und damit verbunden das, was später unter *Development Education* bekannt werden würde. Hier entwickelte sich in England in den 1960er Jahren ein Netzwerk von Organisationen, die diese Thematik in der Schule zu verankern versuchten. Die Anfänge dieser Initiativen lagen bei NGOs – das Ministry for Overseas Development wurde erst 1964 von der neu gewählten Labour-Regierung geschaffen und konnte hier von staatlicher Seite noch keine Anstöße geben.

Die vielfältigen entwicklungspolitischen NGOs begannen dagegen schon in den frühen 1960er Jahren mit ihrer Arbeit im Bildungsbereich. Oxfam, später einer der größten – gemessen an der Belegschaft und den Geldmitteln – Akteure auf diesem Feld, stellte 1959, dem *International Refugees Year*, seinen ersten Schools Organiser ein.[828] Bis 1964 baute Oxfam Kontakte zu 12 000 Schulen auf und sammelte pro Jahr ca. 150 000 Pfund an Spenden. Dies markiert auch das Spannungsverhältnis zwischen Fundraising und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, in dem sich die NGOs befanden – ein Konflikt, der im Fall Oxfam erst in den 1970er Jahren entzerrt werden sollte. Ziel dieser Arbeit war für Oxfam in diesem Zeitraum vor allem, »raise awareness of the developing world in classrooms across England«.[829] Hierzu wurden auch schon Materialien für Schulen hergestellt.

Ein zentraler Impuls für die Diskussion um entwicklungspolitisches Wissen in der Schule ging aber von einer anderen NGO aus: der Freedom From Hunger Campaign (FFHC). Diese wurde 1961 gegründet, mit dem Langzeitziel, »namely though education and information to increase and to extend the existing level of public knowledge of the facts of hunger and underdevelopment in the world, and

828 Zur ersten Phase von Oxfams Education Department s. Donald G. Harrison, *Oxfam and the Rise of Development Education in England from 1959 to 1979*, London: Institute of Education, 2008, 100–120.

829 Harrison, *Oxfam,* bes. 102.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

to reach all section of the community«.[830] Eine Initiative der FFHC ist für die folgende Diskussion besonders hervorzuheben: 1965 untersuchte sie Syllabi und *Exam Questions* der verschiedenen Exam Boards. FFHC erfasste hiermit erstmals systematisch, inwieweit sich Themen der *Development Education* im Rahmen der Syllabi in britischen Schulen anwenden ließen und schuf damit eine eindrucksvolle Bestandsaufnahme.

In den 1960er Jahren trat eine Vielzahl von Organisationen in Erscheinung, die jeweils den Anspruch vertraten, entwicklungspolitisches Bewusstsein zu fördern, aber jeweils andere Schwerpunkte setzten.[831] Sie konstatierten, dass es nicht ausreichend (gutes) Material für diesen Themenbereich gebe, und begannen damit, Materialien für die Schule zu entwickeln. Eine Erhebung von sechs Organisationen aus dem Jahr 1967 belegt das Engagement in diesem Bereich:[832]

	Primary	**Secondary**	**6th Form**
Books	OE	AOVEW	OVE
Pamphlets	AOEW	AOEW	AOCEWV
Duplicated sheets	AW	AOVEW	AOVEW
Teaching Kits	AW	ACW	C
Study kids (pupils)	O E	AE	E
Wallcharts	SOW	SAOEVW	AOEVW
Posters	W	SAOEW	AOEW
Picture Sets	OW	AOEVW	AOEW
Filmstrips	E	AOEV	AEV
Transparencies	SW	SW	SW
Filmstrips	SAOEW	SAOEW	SAOEW
Tapes			V
Exhibition material	W	AOCW	AOW

Legende: A = Christian Aid; C = CIIR; E = CEWC; O = Oxfam; S = Save the Children; W = War on Want; V = VCOAD Education Unit

Auch wenn die Tabelle keine Aussagen über die Qualität, die jeweilige Anzahl der produzierten Produkte innerhalb der vorgegebenen Kategorien oder die Reichweite der Materialien zulässt, so illustriert sie doch, mit welcher Breite die Or-

830 *Impact. The Freedom From Hunger Campaign in Relation to School Curricula and Examinations*, by Gerald Furnivall und Alison Clarke, London: Sir Joseph Causton & Sons Ltd., 1965, 4.

831 Oxfam und Christian Aid konzentrierten sich auf Bildungsarbeit in Schulen; War on Want spezialisierte sich stärker auf Erwachsenenbildung; Save the Children engagierte sich stärker im Schul- und Universitätsbereich. Harrison, *Oxfam*, 96.

832 Eigene Übersicht erstellt aus: Erhebung von VCOAD: Appendix A: Analysis of Replies to Survey of Educational Work of VCOAD Member Organisation, o. D. [1966/67], TNA OD 25/200.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ganisationen einen Mangel an passendem Unterrichtsmaterial und somit an Unwissen in der Schule beheben wollten. Sie zeigt aber auch, dass es parallele – wenngleich unkoordinierte – Arbeiten im Bereich der schulischen entwicklungspolitischen Arbeit gab. Damit unterscheidet sich die Debatte um *Development Education* von der – auch stark international verbundenen – Debatte um *International Understanding*, die in England maßgeblich nur von der CEWC getragen wurde. Mitte der 1960er Jahre wurde der Versuch unternommen, mit der Gründung des VCOAD Abhilfe zu schaffen.

Fallbeispiel: Das VCOAD und die Koordinierung der Development Education 1965–1975

Am 22. Juli 1965 trafen sich Vertreter von acht NGOs mit Vertretern des Overseas Development Ministry (ODM) zur ersten Sitzung des Voluntary Committee on Overseas Aid and Development (VCOAD).[833] Als Dachorganisation sollte das VCOAD maßgeblich koordinierende Aufgaben übernehmen. Das Komitee war nicht darauf ausgelegt, dass das ODM die NGOs einband und kontrollierte, vielmehr waren die jeweiligen NGOs – v. a. für den Bildungsbereich – die treibenden Kräfte. Sie trugen auch maßgeblich die Finanzierung.[834] Auf dem ersten Treffen gab sich das Komitee folgende Ziele: 1. Arbeiten durch bereits bestehende Organisationen; 2. Koordination von Informationen im Feld der »Entwicklungshilfe«; 3. Koordination und Kooperation im Bildungsbereich; 4. Das Wecken von neuem Interesse.[835] Es sollte somit als Diskussionsforum dienen und den einzelnen NGOs auch Kontakt zum 1964 neu geschaffenen ODM ermöglichen. Es war nicht das Ziel, die einzelnen Agencies abzulösen. Auch war es dem VCOAD durch diesen Status möglich, zu anderen Ministerien, wie dem MoE, Verbindung aufzunehmen.[836] Der Erfolg in der Koordinierung der Entwicklungspolitik war und ist umstritten und kann mangels Indikatoren nur schwierig gemessen werden. Sicher war es für die NGOs ein nützliches Forum des Aus-

833 Catholic Institute for International Relations, Christian Aid, Freedom from Hunger Campaign, Save the Children, Overseas Development Institute, Oxfam, United Nations Association und War on Want sowie ein Parliamentary Secretary und ein Ministry of Overseas Developmentals Observer. Note of the First Meeting of the Voluntary Committee on Overseas Aid and Development, hold on 22.07.1965, TNA OD 10/173.

834 Die Anteile der Finanzierung schwanken. 1976 wird in einem Schreiben resümiert, dass in den letzten Jahren drei Viertel der Finanzierung von den Mitgliedern kamen, während die Regierung ein Viertel beisteuerte. S. Draft Paper for Ministry to send to Voluntary Agencies, 1976, TNA OD 15/133.

835 VCOAD Draft Statement of Objectives and Principles, 13.01.1966, TNA OD 10/174 und VCOAD Aims and Objectives in Appendix A von The Work of VCOAD since 1966, 24.03.1975, TNA OD 15/166.

836 Minutes Education Committee, 17.05.1968, TNA OD 25/202.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tauschs, während die Koordinierung konkreter »Entwicklungshilfeprojekte« aber begrenzt blieb.

Um die Bildungsarbeit der Mitglieder zu koordinieren, beschloss das VCOAD auf der ersten Sitzung die Einstellung eines Education Officer, wobei einschränkt wurde, dass bestimmte Aktivitäten besser von den einzelnen Mitgliedsorganisationen durchgeführt werden könnten – »in accordance with their own ethos.« Dies zielte darauf, dass zwar alle Mitglieder darin übereinstimmten, Aufmerksamkeit für entwicklungspolitische Themen zu schaffen, sich hinsichtlich der Frage, wie dies ausdifferenziert werden sollte, aber unterschieden. Jede der NGOs hatte ihre eigene Informations- bzw. Bildungsabteilung, wobei auch schon solche Grundbegriffe wie Bildung unterschiedlichen Interpretationen unterlagen.[837]

In der Entstehungsphase des VCOAD wurden zwei Weichen gestellt, die für die Bildungsarbeit langfristig prägend sein sollten: Erstens wurde beschlossen, dass das Komitee das *Education*-Programm der FFHC übernehmen sollte.[838] Ein konstanter Schwerpunkt war, die *Impact*-Serie, d. h. die Analyse von *exam syllabi* und *exam papers* fortzusetzen. In den folgenden Jahren zeigte sich ein Bedeutungszuwachs des Themenbereichs. So schreiben Derek Walker und Rosemary Rhoades im *Impact '67*, dass entwicklungspolitische Themen gesellschaftlich zunehmend als relevant angesehen wurden. Hier erfolgte ein Verweis auf den oben erwähnten *Newsom Report* und die Feststellung, dass – im Vergleich zur letzten Studie – die Anzahl von Fragen mit diesem Themenbezug von 70 auf 244 gestiegen sei. Dieser Aspekt sollte illustrieren, dass es möglich sei, entwicklungspolitische Themen einzubeziehen.[839] Trotzdem gebe es, so bilanzieren die Autoren, immer noch Boards, die dieses Thema kaum oder gar nicht behandeln würden. Auch die späteren Studien unterstrichen diesen Trend, wobei nun stärker betont wurde, dass es sich um eine rein quantitative Zunahme handle und die Qualität der Fragen stärker in den Hintergrund rücke.[840]

Die zweite Weichenstellung lag in der Einstellung von Derek Walker als Education Officer (1966), der bis in die 1980er Jahre einer der bedeutendsten

837 Auch dies wurde auf der ersten Sitzung thematisiert und »it was agreed that ›education‹ meant information directed to better understanding of the problems of hunger, diseases and ignorance, as distinct form information directed to fund-raising.« Im den folgenden Diskussionen schwankte man zwischen den Begriffen Information Officer und Educational Officer, was die offene Ausrichtung ausdrückt. Auch wenn in den ersten Protokollen Ersterer überwiegt, so wechselt man dann doch zu *Education* – v. a. nach der Einstellung von Walker und der Etablierung der Education Unit. S. Note on the First Meeting of VCOAD, 22.07.1965, TNA ED 10/173.

838 Note of the First Meeting of the VCOAD, 22.07.1965, TNA OD 10/173.

839 »Vorwort«, in: *Impact '67*.

840 *Impact '68. A Survey of United Kingdom Examination Questions related to World Poverty and Development Topics*, research by Derek Walker and Nancy Lui, London: Education Unit, 1969.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Akteure auf dem Feld sein sollte. Walker hatte keinerlei Erfahrung im Feld der »formal education work«, vielmehr qualifizierten ihn, in den Augen des Komitees, seine Erfahrung im Bereich des Journalismus und seine Netzwerke. Er war maßgeblich für die Bildungsarbeit und die Koordinierung der NGOs verantwortlich und erhob zunächst, welche Mitgliedsorganisationen welche Aktivitäten im Bildungsbereich betrieben, und systematisierte daraus drei Prioritäten für die Education Unit: die Arbeit mit Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung, die Erstellung von Materialien für die Schule sowie die Einbeziehung der Exam Boards.[841]

Diese erste Schwerpunktsetzung wurde dann zu einem fundierten und umfangreichen Arbeitsprogramm der Education Unit des VCOAD ausgebaut, das 1967 vom Komitee abgesegnet wurde. Drei Leitlinien setzten den Rahmen für die Arbeit. Erstens wurde das Ziel »the improvement of public knowledge in Britain about the world problems of hunger, disease and ignorance and about the work being undertaken to deal with them« festgelegt.[842] Zweitens wurde bestimmt, dass man kein *Fundraising* betreiben, sondern sich voll auf die Bildungsarbeit konzentrieren wollte. Drittens sollte die Education Unit als Forum dienen, in dem man sich über die Aktivitäten der einzelnen Agencies austauschen wollte. Das Konfliktpotenzial lag in der Art, wie die Kooperation geregelt werden sollte. Hier stellte Walker drei Optionen zur Debatte: *Specification*, d. h. jede Agency realisiert die Bildungsarbeit, die ihr am besten gelegen ist, und das VCOAD würde lediglich als Koordinator und als *clearing house* dienen; *Centralisation*, d. h. VCOAD würde die gesamte Bildungsarbeit der Agencies übernehmen; oder eine *kombinierte Variante*, für die man sich in der Diskussion entschied, d. h. die Education Unit würde eine Art Zwischenposition einnehmen, die regelmäßig in einzelnen Projekten neu verhandelt werden müsste. Einige Punkte, wie die Forschungstätigkeiten, der Informationsservice für Schulen sowie Koordinationsaufgaben, konnten deutlich dem VCOAD zugesprochen werden. Andere Punkte waren offener formuliert, z. B. dass das VCOAD Materialien für den Unterricht produzieren sollte, außer die Mitgliedsorganisationen wären in einem Themenfeld qualifizierter. Darüber hinaus sollte es gemeinsame Aktivitäten (Konferenzen, Ausstellungen) geben. Dass es mit einigen Agencies – alleine

841 Zu Walkers biografischem Hintergrund und Bewerbungsprozess s. u. a. Draft Minutes 7th Meeting, 25. 05. 1966, TNA OD 10/174. S. auch Walker, Education Officer VCOAD: Summary of Educational Work, o. D., präsentiert beim 1st Meeting of Education Officers VOCAD, 25. 07. 1966, TNA OD 10/166. Es sollte ein »Sub-Committe on Publications for Secondary Modern Schools« einberufen werden. S. Minutes Meeting, 14. 10. 1966, Minutes Meeting, 25. 07. 1966, TNA OD 10/176 und Dokument Davis, 26. 07. 1966, TNA OD 10/176.

842 S. Appendix B: Possible Schemes for the co-ordination of VCOAD Education Work. Paper discussed and approved by VCOAD Education Committee at its Meeting on April 28th, 1967, TNA OD 25/200.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

angesichts deren Erfahrung und besserer Ausstattung – immer wieder zu Kompetenzdiskussionen kam, erschwerte die Zusammenarbeit.[843]

Das Langzeitziel der (Schul-)Bildungsarbeit des VCOAD war es, »to ensure that teaching about world poverty and development will become so firmly integrated at all levels of the educational system, that the activities of the Education Unit will no longer be necessary.«[844] Diesem Ziel hatten sich alle Handlungen der Education Unit unterzuordnen. Dies ermöglichte Walker, seine Aktivitäten langfristig zu planen und auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems anzusetzen. Das »Impact«-Projekt wurde schrittweise ausgeweitet und in der Ausgabe von 1971 wurden auch Schulbücher untersucht. Auch bei dieser Analyse war es der Autorin wichtig hervorzuheben, dass neue Bücher die Problematik der »Dritten Welt« zunehmend aufnehmen und es einen Trend zu »mehr« Wissen über *Development* gebe sowie das VCOAD sich auf diesem Gebiet weiter engagiere.[845] Auch das Beratungselement, das FFHC begonnen hatte, baute Walker – aufgrund der Nachfrage – kontinuierlich aus.[846] Die Education Unit des VCOAD stellte fest, dass sie in der Schularbeit nur erfolgreich sein könne, wenn »teachers, examining boards and the publishers of textbooks can be persuaded that teaching about aspects of the world poverty and development has as much right to a place in the curriculum as teaching about the shape of the earth.«[847] Hierfür seien persönliche Kontakte, Korrespondenz, gemeinsame Treffen und auch *educational journals* notwendig. Die Education Unit analysierte und kritisierte die Exam Boards daher nicht nur, sondern kam auch mit ihnen ins Gespräch. Als Erfolg der Netzwerkarbeit wurde daher verbucht, dass 1975 das Londoner Exam Board anfragte, Materialen des VCOAD zu reproduzieren.[848] Das VCOAD war spätestens zu diesem Zeitpunkt als Autorität auf dem Gebiet der *Development Education* anerkannt. In einem Bericht führte Walker 1972 aus, dass es einen »very considerable progress« in der Arbeit gebe. Insgesamt zeigen eine Reihe von

843 S. auch Don Harrison, How Oxfam became ›inevitably involved in education‹ in England by the 1970s, in: *History of Education Researcher* 94 (2014), 63–73.

844 The Education Work of VCOAD. A Review and Program for 1966–67, TNA OD 10/176.

845 Lydia White, »School Textbooks and the Third World«, in: *Impact. World Development in British Education*, London: Voluntary Committee on Overseas Aid and Development, London: Education Unit, 1971, 3–8.

846 In den Berichten der Education Unit wurde regelmäßig von einem Anstieg der bearbeiteten Anfragen berichtet. In einem Bericht aus der Mitte der 1970er Jahre, der die Arbeit seit 1966 reflektiert, heißt es, dass 1967 2018 und 1974 8702 Anfragen bearbeitet wurden. The Work of VCOAD since 1966, 24.03.1975, 3, TNA OD 15/166.

847 The Education Work of VCOAD, 13, TNA OD 10/176.

848 Konkret sollten Teile des *Development Puzzles* in *Exam Paper* übernommen werden. S. Review of the last six months work, Kap. III: Work in Schools and Colleges, 1975, TNA OD 15/133. Die Bestätigung, dass das Londoner Exam Board die Materialien in die *Exam Paper* übernahm, wurde im VCOAD Paper II: Report on the activities from 19.11.1975 to 14.06.1976 festgehalten, TNA OD 68/44.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Rezensionen, die in den jeweiligen Tätigkeitsberichten aufgezählt wurden, die steigende Zahl von Anfragen und die regelmäßige Organisation oder Teilnahme an Seminaren und Workshops, dass das VCOAD sich erfolgreich mit relevanten Akteuren auf dem Feld verband. Es pflegte den Kontakt zu britischen NGOs, wie dem Council for Education in World Citizenship (CEWC), aber auch zu Akteuren in anderen Ländern.[849] Eine große Aufwertung erhielt das VCOAD 1972, als es das Sekretariat für die UK Standing Conference der Zweiten Entwicklungsdekade übernahm.[850]

Eine wichtige Aktivität war der Versuch, die Verlage von Schulbüchern zu beeinflussen. Durch die Schulbuchanalyse von 1970 erregte man auch aufseiten der Verlage Aufmerksamkeit und führte Gespräche. Daneben gab es Diskussionen mit der Educational Publishers Association. Außerdem bemerkt ein interner Bericht des VCOAD, dass es eine steigende Anzahl von Schulbuchautoren gab, die sich an das VCOAD für »advise and assistance« wenden würden.[851] Wie im Teil über die Schulbuchproduktion beschrieben sind hiermit wahrscheinlich individuelle Anfragen gemeint, da diese Art der Recherche im Aufgabenbereich der Autoren lag.

Hervorzuheben ist aber auch, dass die Education Unit Unterrichtsmaterialien herausbrachte. Hierzu gehören Schulbücher, die von klassischen Schulbuchverlagen verlegt wurden, aber auch ergänzende Unterrichtsmaterialien, wie *Classroom Pacs, Slites, Foto-Sets* oder *Fact Sheets.*[852] Walker betonte, dass die Publikationen auch breit rezipiert wurden.[853] Die mit Abstand wichtigste Publikation war das *Development Puzzle.* Insgesamt entwickelte sich die Education

849 Zu Besprechungen und Workshops sowie den Zahlen zum Ausbau des Informationsservice (im Februar 792 Anfragen, im Oktober 1010) s. The Work of VCOAD in 1972, by D. Walker, Ed. Secretary. S. auch 9th Meeting of the Executive Board VCOAD, 08. 04. 1975, hier Bericht von Walker und die School Committee Minutes, je TNA OD 15/116. Produkte, wie das *Development Puzzle*, wurden auch von NGOs in den Niederlanden übernommen. Auch andere Bildungsmaterialien wurden nach Kanada, Dänemark, Tansania oder Neuseeland exportiert.

850 Work of VCOAD in 1972 by D. Walker VCOAD Ed Secretary, Dec. 1972, TNA OD 15/116.

851 Die Schulbuchanalyse, auf die angespielt wird, ist wohl die 1971 veröffentlichte Untersuchung von White, *School Textbooks and the Third World*, 3–8. Es ist die einzig größere, systematische Untersuchung von Schulbüchern des VCOAD. Zur Bewertung der Gespräche mit den Verlagen, die »some success« hatten, The Work of VCOAD since 1966, 24. 03. 1975, TNA OD 15/116.

852 Sie wurden vom VCOAD School Officer geschrieben und behandeln *World Food* und *Disease and World Heath* (Batsford). Daneben gibt es Publikationen *Africa, Asia und Latin America* (Nelson). S. hierzu auch den entsprechenden Abschnitt im Kapitel über die englische Schulbuchproduktion. Zu den ergänzenden Materialien s. Appendix B: VCOAD Publications, September 1966 – Februar 1975, TNA OD 15/116.

853 »New VCOAD publications have been widely reviewed in educational Press, and members of staff have also contributed a number of articles to periodicals.« Jeweils: The Work of VCOAD in 1972, by D. Walker, Ed. Secretary, TNA OD 15/116.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Unit zu einem verlässlichen Lieferanten von Unterrichtsmaterial und Ansprechpartner für Fragen.[854] Das wachsende Arbeitspensum war nur durch Einstellung der Assistant Education Officer Rosemary Strickland möglich.[855]

Das VCOAD arbeitete in dieser Form bis 1975 und scheiterte schließlich an der Finanzierung: Die NGOs trugen ca. drei Viertel des Budgets, während die Regierung (ODM) ein Viertel beisteuerte. Ab 1972 wurde dem VCOAD – ohne eine finanzielle Entschädigung – auch das Sekretariat der Standing Conference der DD2 übertragen.[856] Hinzu kamen die schon erwähnten Spannungen zwischen den verschiedenen beteiligten Organisationen. Dies führte zur Auflösung des VCOAD und zu einer Neuorganisation der *Development Education* im Vereinigten Königreich.

2.4 Die 1970er Jahre: Im Zeichen der Entwicklung

Die Auflösung des VCOAD bzw. die Neustrukturierung des Felds der *Development Education* durch die verschiedenen Agencies und das ODM war ein einschneidendes Ereignis.[857] Auch wenn das VCOAD vielleicht nicht sein Hauptziel erreichen konnte, dass kein Kind die Schule »without some knowledge and understanding of the changing world and its interaction with his own society« verlassen sollte,[858] so hat das Komitee doch bewirkt, die Bedeutung der entwicklungspolitischen Bildung gesellschaftlich hervorzuheben. Mit der Auflösung des VCOAD setzte das ODM drei Maßnahmen in Gang, die das Feld neu ausrichteten.

Erstens gründeten die Mitgliedsorganisationen der Standing Conference und des ehemaligen VCOAD das Advisory Committee on Development Education (ACDE) des ODM. Ziel war es, das ODM in seiner Arbeit zu beraten und zu unterstützen. Zweitens wurde ein Development Fund eingerichtet. Hier konnten sich »voluntary bodies and other non-governmental organisations« bewerben, die auf dem Gebiet der *Development Education* arbeiteten – v. a. mit dem Ziel

854 Walker schlussfolgert 1975, »that VCOAD was regarded in educational circles as an important resource Centre for educational material on development matters«, in: 9th Meeting of the Executive Board of VCOAD, 08.04.1975, TNA OD 15/116.

855 Schon im Oktober 1966 begannen die Debatten um eine Teilzeitstelle eines Publication's Assistant bzw. Distribution Clerk. Im Novemberprotokoll 1966 wird dieses schnelle Wachstum thematisiert, TNA OD 10/176.

856 Draft Paper for Minister to send to Voluntary Agencies, [1975], TNA OD 15/133.

857 Zur Diskussion der Neustrukturierung s. TNA OD 15/133, TNA OD 68/44.

858 Zitiert nach Derek Walker, »The Fall and Rise of Development Education in the United Kingdom«, in: *International Review of Education* 28, 4 (1982), 504–506, hier 505. Das war nicht nur das formulierte Ziel des VCOAD, sondern der meisten NGOs.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> (a) To provide factual material about the economic and social developmet of developing countries, and (b) To increase public understanding in the UK by both formal and informal means on all issues affecting the economic and social developent of development countries; and of their consequences for the UK.[859]

Die Ausrichtung ähnelte damit der des VCOAD, d. h. unter dem Dach des *Fund* wurde die Bildungsarbeit fortgesetzt und Materialien für Schulen produziert, die ein Bewusstsein für entwicklungspolitische Themen fördern sollten. Der Unterschied bestand v. a. in der Reichweite: Einerseits waren nun wesentlich mehr Akteure berechtigt, Gelder zu beantragen, andererseits waren bei den Arbeitsgruppen auch weitere Akteure fest eingebunden, wie das Central Office of Information, die HMIs oder verschiedene Wissenschaftler.[860] Drittens wurde das Centre for World Development (CWDE) gegründet, das zu drei Viertel durch das ODM getragen wurde und sich sonst über Einnahmen (z. B. durch den Verkauf von Publikationen) finanzierte. Derek Walker wurde Direktor des CWDE und die personelle Kontinuität gewährleistete, dass die als erfolgreich eingeschätzte Bildungsarbeit der Education Unit des VCOAD weitergeführt wurde.[861]

In einer Selbstbeschreibung heißt es »The Centre for World Development Education is an independent educational organisation whose aim is to increase knowledge and understanding in Britain of the economics and social problems facing the world and of Britain's interdependence with the developing countries.« Hiermit setzte das Centre einen neuen Schwerpunkt. Ging es bisher darum, ein Bewusstsein für Entwicklungsfragen zu schaffen, wurde nun der Schwerpunkt auf das Konzept der Interdependenz von Nord und Süd gelegt. Hierzu agierte es im Bereich der Schul-, Universitäts- und Erwachsenenbildung. Das CWDE übernahm die gesamte Bildungsarbeit des VCOAD, d. h. das Centre arbeitete weiterhin als Informationsdienst und hielt auch die Kontakte zu Exam Boards und anderen Gruppen aufrecht. Darüber hinaus diente es auch als Resource Centre für Lehrende und Studierende und publizierte weiterhin Bildungsmaterial.[862]

Im Arbeitsprogramm der Jahre 1981–1984 wurde festgehalten, dass die eigene Arbeit von einem größeren öffentlichen Interesse an diesem Themenbereich profitiere. Das gestiegene Interesse sei u. a. dem *Brandt Report* zu verdanken und drücke sich auch darin aus, dass sich der Verkauf von Publikationen um 75 %

859 Paper ACDE 2/77, TNA OD 15/136.

860 Minutes 1977, TNA OD 15/136. Die Mittel wurden bis 1982 ausgeschüttet, als dieser Fund aufgelöst wurde.

861 Gründung 1977, Eröffnung 1979. S. Activities in the period November 1979–October 1980 by D. Walker, November 1980. Grundsatzpapier: The Centre for Word Development Education, November 1980, TNA OD 15/138. Draft Paper for Minister to send to Voluntary Agencies, TNA OD 15/133.

862 CWDE, o. D. [1981], TNA OD 15/138.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

erhöht habe. Dies wirkte sich auf die weitere Arbeit aus. Die FFCH lieferte mit ihrem ersten Bericht über entwicklungspolitische Themen in den Syllabi der Exam Boards eine Bestandsaufnahme, die später vom VCOAD regelmäßig fortgesetzt wurde. Die Lobbyarbeit wurde aber nun ausgeweitet: »A minimum aim will to be ensure that by 1984 there is no LEA without at least a nucleus of educationalist engaged in development education.«[863] Damit setzte sie sich verpflichtende und nachvollziehbare Ziele für die eigene Arbeit.

Development Education dominierte die Debatten um relevantes Afrikawissen in den 1970er Jahren, aber dieser Erfolg muss auch im Kontext der *World Studies* gesehen werden. *Development Education* bot sich als ein Themenfeld an, unter dem globale Perspektiven vermittelt werden konnten. Schon in den 1960er Jahren hatte diese Debatte begonnen und sie wurde prominent mit der Handreichung *Towards World History* von DES aufgenommen und befördert. Anfang der 1970er Jahre gab es ein weiteres Projekt, das entscheidend für die Weiterentwicklung dieser Debatte war: das *World Studies Project.* Es handelte sich um ein interdisziplinär angelegtes Projekt, das 1973 von One World Trust, einer bildungspolitischen Stiftung, finanziert wurde.[864] Das Projekt sollte Lehrplanentwicklung der *Secondary Schools* etablieren und begleiten. Der Direktor Robin Richardson wurde vom DES finanziert. Das *World Studies Project* nahm Kontakt mit anderen NGOs aus dem Feld auf, veranstaltete 1973 bis 1975 neun Konferenzen mit nationalen und internationalen Teilnehmenden. Es wurde einerseits ein Überblick über *World Studies* erstellt, andererseits ein Ressourcenbuch für Lehrkräfte erarbeitet.

Das Projekt war interdisziplinär angelegt und verfolgte das Ziel, *World Studies* in Fächern wie Geschichte, Geografie oder Sozialkunde/Politik einzubetten. Dabei wurde – was ebenfalls im Kontext der *Development Education* gesehen werden muss – ein problematisierender Ansatz verfolgt. Die Lehrinhalte sollten sich an folgenden Fragen orientieren: »what are the world's problems?«, »what is the background of the problems?«, »what can be, and what is being done?« und »what sort of world do we want to move towards?«[865].

Ein *Resource Book* bot nicht nur eine Diskussion dieser Themen, sondern auch Vorschläge für Aktivitäten und v. a. Informationen zu weiteren Akteuren und Bildungsmaterialien. Die Öffnung der bildungspolitischen Diskussion in Richtung der *World Studies* wurde von anderen Akteuren aufgenommen oder

863 CWDE, Objectives and Work Program for 1981–1984, TNA OD 15/138.

864 Einen Ursprung hatte das Projekt in der Parliamentary Group for World Government, die sich schon seit den 1950er Jahren für verschiedene Projekte auf diesem Gebiet engagiert hatte. World Studies Project c/o One World Trust, *Learning for Change in World Societies. Reflections, Activities and Resources*, London: One World Trust, 1977 [1976]. S. auch die Studie *History Syllabus and a World Perspective* (1961, 1967), die zuvor behandelt wurde.

865 Zu den Unterrichtsfächern s. ebd., 9, 7.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

begleitet. So ist für die 1970er Jahre mit dem Fokus auf Afrika v. a. die School of Oriental and African Studies (SOAS) zu nennen, die Anfang der 1970er Jahre eine Extra-Mural Division einrichtete. Einerseits reagierte sie damit auf eine verstärkte Nachfrage und Tendenz, die Lehrplaninhalte zunehmend globaler auszuweiten. Andererseits verfolgte sie damit durchaus auch ein Eigeninteresse – ein zunehmendes Interesse an diesen Regionen und Themen würde wahrscheinlich auch zu einer steigenden Zahl von Studierenden führen. Die Extra-Mural Division organisierte Vorträge, Workshops und Seminare für Lehrkräfte und gab Übersichten mit Unterrichtsmaterialien und weiteren Kontaktdaten heraus.[866]

Verantwortlich für dieses Handbuch war u. a. Margret Killingray. In ihrer Hand lag auch die Vernetzung mit relevanten Akteuren. So sprach sie Anfang der 1970er Jahre im (International-)Panel der HMI und diskutierte mit den Mitgliedern. Zuvor hatten diese die Handreichung *Towards World History* und *The Teaching of African History* veröffentlicht.[867]

Zur gleichen Zeit arbeiteten Margret Killingray und ihr Ehemann David an Unterrichtsmaterialien. In Zusammenarbeit mit dem School Council und gemeinsam mit den Verlagen Longman und Penguin Education brachten sie Unterrichtseinheiten im *General Studies Project* heraus.[868] Die Vernetzung kann hier noch weiter nachvollzogen werden, da – wie im Abschnitt über die Rekrutierung von Schulbuchautoren beschrieben – Margret und David Killingray nicht nur eng mit dem *General Studies Project* und dem School Council verbunden waren, sondern später auch im Harrap-World-History-Programm mitarbeiteten und gemeinsam die populärste Lehrerzeitschrift, *Teaching History*, herausgaben. Sie legten Diskussionsbeiträge zur Ausweitung des Schulbuchwissens vor, führten Fortbildungen durch und produzierten Materialien, um das Unwissen in Schulen in diesem Bereich zu beheben, und vernetzen sich mit weiteren Akteuren. Ihre Arbeit war so erfolgreich, dass in einem neuen Lehrerhandbuch 1979 zunächst

866 Für das Argument der Extra-Mural Division auch als »Eigenwerbung« und zur langfristigen Sicherung (und Steigerung) der Studierendenzahlen am SOAS s. Expertengespräch Killingray. Zu den Materialien s. u. a. *A Teachers' Handbook of Resources on Asia and Afrika*, compiled by Margret Killingray and W. B. Manson for the Extra-Mural Division of the School of Oriental and African Studies, London, 1973.

867 Minutes Meeting 07.02.1972. Hier erfolgte zunächst ein Bericht von Collister über einen Kurs mit dem Titel *African Studies*, der im Kontext der *World Studies* unterrichtet werde. Die Arbeit von SOAS wurde vorgestellt und in der Nachmittagssektion berichtete Killingray, Assistant Organizer in the Extramural Department of the School of Oriental and African Studies, u. a. von Fellowships für Lehrkräfte zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und dem Aufbau eines Resource Centre. TNA ED 158/150; TNA ED 158/152.

868 David Killingray, *Images of Africa.* General Studies Project, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1972. David Killingray, *Rhodesia's Udi.* General Studies Project, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1974. Margaret Killingray, *Drought.* General Studies Project, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1974.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

festgestellt werden musste, dass »Africa is probably thaught more widely than any other non-European area, certainly more than Latin America, or India, althought it is arguable whether this should be so.«[869] Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass ihre Arbeit unnötig geworden war – es verschob nur die Perspektive. Anstatt den Mangel an Unterrichtsmaterial und das Desinteresse von Schulen an diesem Themenbereich zu kritisieren, wurde nun bemängelt, dass die unterschiedlichen afrikanischen Gebiete ungleich behandelt werden, dass viele Materialien veraltet seien und/oder Vorurteile transportieren – weitere Arbeit auf dem Gebiet sei daher notwendig.

Damit stand die Extra-Mural Division von SOAS nicht alleine: Allgemein wurde in diesem Zeitraum in den bildungspolitischen Debatten anerkannt, dass »mehr« Wissen über Afrika in englischen Schulen vermittelt werden sollte. Begründet – zumindest indirekt – wurde dies auch mit einem Bedeutungszuwachs Afrikas, der weltpolitisch durch die Dekolonisierung und innenpolitisch durch die verstärkte Zuwanderung von *Black People* bedingt war. Diese Entwicklungen können nur durch »mehr« Wissen über afrikanische Geschichte verstanden werden. Die meisten Debatten waren dabei auch mit einer Diskussion von »race relations« verknüpft. Afrikawissen wurde in dieser Zeit kaum ohne Referenz hieran debattiert. Die Kontroverse um das Schulbuch *Discovering Africa's History* von Basil Davidson von 1978 wird im folgenden Abschnitt herangezogen, um zu zeigen, wie afrikanische Geschichte auf vielfältige Weise mit anderen Themen verwoben war. Insgesamt kann die Debatte um Davidsons Buch als Rückzugsgefecht bezeichnet werden: Ende der 1970er Jahre dominierte in der bildungspolitischen Debatte ein kritischer Umgang mit der britischen Kolonialgeschichte. Trotzdem wurde hier ein Schulbuch öffentlichkeitswirksam kritisiert und damit eine Debatte provoziert, die weit über das konkrete Schulbuch hinausging.

Davidson war einer der prominentesten Afrikahistoriker des Vereinigten Königreichs, der sich für eine kritische Behandlung der britischen Kolonialgeschichte einsetzte. Er war dabei nicht nur im fachwissenschaftlichen Rahmen tätig, sondern präsentierte seine Standpunkte auch einer breiteren Öffentlichkeit.[870] Davidson hatte bei verschiedenen Verlagen veröffentlicht und auch schon für Longman Bücher für die Schule geschrieben. Im Oktober 1973 schloss er mit Longman einen Vertrag über die Produktion des Werks *Discovering Africa's Past* ab. Der Verlag bewarb es für das C. S. E. und *o-level* mit Kursen in *World History* oder *Black History* und Davidson als »well known writer and broadcaster on

869 »Introduction«, in: Margaret Killingray (Hg.), *African Studies. A Handbook for Teachers*, London: SOAS, Extramural Division, 1979, 1–2.

870 Zum Beispiel die Titelgeschichte »The Rediscovery of Africa«, in: *UNECSO Courier* 10 (1959), 4–9; für einen populärwissenschaftlichen Beitrag s. »Into the Dark Continent«, *The British Empire, BBC TV and Time-Life Books* 20 (1972).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

African affairs«. Einen Schwerpunkt setzte Davidson darauf zu zeigen, »how Africans developed new forms of political, social and economic life and built empires that were renowned for their power long before the Europeans came to Africa.« Das letzte Kapitel sollte dann die »effects of the early European Invasion of Africa, the slave trade, the colonial period, and the beginning of a new period of African independence« behandeln. Die »Advance Information« des Verlags stellte deutlich heraus, dass es auf dem UK-Markt bisher kein Schulbuch gebe, das sich »at this level and length« mit *African History* beschäftige. Die beiden Schwerpunkte zeigten schon an, dass der Verlag um Davidsons Schwerpunktsetzung wusste und dies aktiv zu Werbezwecken einsetzte. Das Buch erschien dann im Januar 1978.[871]

Fallbeispiel: Rückzugsgefechte. Die Debatte um Basil Davidsons Discovering Africa's Past *1978–1980*

Die Debatte begann mit dem Artikel »New school text book praises the brave Mau Mau« im *Sunday Express* vom 2. April 1978.[872] Der Journalist Michael Dove kritisierte, dass Davidson eine »›slanted‹ history of Africa« verbreitete, die die »Mau Mau terrorist campaign of the 1950s as ›a great African farmers' rebellion‹« beschreibe und »modern atrocities« sowie den Präsidenten von Uganda Idi Amin auslasse. Der Autor sah hier einen »political storm« aufziehen. Um dies zu untermauern, zitierte er Winston Churchill, M. P., den damaligen Shadow Defence Spokeman, mit der Warnung, dass, wenn dieses Buch in Schulen verwendet werde, in denen »70 per cent or more coloured pupils« seien, das Buch »racial prejudice and even hatred of young blacks against young whites« bestärken würde.

Lord Gridley hob die Debatte wenig später im House of Lords auf eine neue Ebene, indem er Lord Donaldson of Kingsbridge, DES, fragte:[873] »To ask Her Majesty's Government what action they propose to take to avoid the damage to race relations which will be done if the book ›Discovering Africa's Past‹ (edited by Basil Davidson) is used in our schools.« Gridley führte aus:

> What good can come to the fostering of good relations in this country by the statements made in this book that Britain ran her colonies on racial principles and that Britain's interests always came before African interests? If this book got into our schools, what would be the position of an African boy sitting with a British boy studying that book when the African boy in his distress asked the British boy to refute those statements, and

871 Agreement, 08. 10. 1973, MERL MS 1393 3/13008. Zitate aus Advance Information, Division S, U.K. Schools, Longman, Publisher: Annabel Jones; Editor: Mark Todd, 22. 06. 1977, MERL MS 1393 3/13008.

872 Chief Reporter Michael Dove, »New School Text Book Praises the Brave Mau Mau«, in: *Sunday Express*, 2. April 1978.

873 Arnold Hudson Gridley, Conservative; Lord Donaldson of Kingsbridge, Liberal Democrat.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> the British boy examined the book to see whether he could do so, but then found nothing but repugnance for our former British colonial policy?[874]

Gridley setzte einen grundsätzlichen Unterschied zwischen »British Boys« und »Africans Boys« voraus – ein Zusammenleben innerhalb des Vereinigten Königreichs sei nur möglich, wenn die positiven Seiten des Kolonialismus betont würden und nicht, wenn man die gemeinsame Vergangenheit kritisch behandele. Diese Position lässt sich auch aus seiner Biografie erklären: Als Colonial Overseas Officer wehrt er sich auch in späteren Reden gegen die These, dass europäische Interessen an erster Stelle gestanden haben. Vielmehr betonte er, dass sein Einsatz aus einem Glauben an eine Pflicht erwachse, die Kolonien auf die Unabhängigkeit vorzubereiten.[875] Damit verfolgte er eine Argumentationsstruktur, die schon in den 1950er Jahren vom CO verbreitet worden war.

Es ist bemerkenswert, dass ein Schulbuch Gridley dazu diente, dies prominent im House of Lords zu diskutieren. Wie im ersten Teil ausgeführt gab es in England einen freien Schulbuchmarkt und Schulbücher unterlagen keiner Zulassungspflicht. Dementsprechend reagierte der zuständige Minister auch zurückhaltend, stritt jede Zuständigkeit ab und betonte, dass es nicht seine Aufgabe sei, Bücher zu zensieren. »I believe we can rely on their [LEAs, Schulen] good sense to avoid damage to race relations from any particular book.«[876] Damit hätte die bildungspolitische Diskussion abgeschlossen werden können, aber Kingsbridge ließ sich geschichtspolitisch auf die Argumentationslinie von Gridley ein und drückte sich ungeschickt aus. Er fühlte sich verpflichtet zu sagen, dass es eine Reihe von Aspekten des *British Empire* gebe, auf die man stolz sein könne, und einige, auf die das eben nicht zutreffe. Er führte darüber aus, dass Davidson schon in vielen Büchern zuvor kritisch, aber wissenschaftlich fundiert, die britische Kolonialgeschichte behandelt habe, und fügte hinzu, dass Davidson und einige Seiten des Buchs »biased« seien. Kingsbridge beschrieb außerdem – in Umdrehung von Gridleys Argument –, dass gerade ein Verbot die »race relations« beschädigen würde. Aber die Diskussion drehte sich zu diesem Zeitpunkt nicht mehr um ein mögliches Verbot des Buchs. Im Mittelpunkt standen, erstens, Davidson und sein Werk als Historiker – maßgeblich aufgrund unterschiedlicher Interpretationen des Worts »biased«. Kingsbridge bemühte sich, seine Position darzulegen.[877] Er meine »nur«, dass Davidson von einem politischen Standpunkt schreibe, den er auch deutlich mache. In einer späteren Sitzung wurde dann debattiert, ob es einem Minister in einer Antwort auf eine parlamentarische Frage (»under the cover of Parliamentary privilege«) überhaupt zustehe, Davidson und

874 Hansard, Lord Sittings, 17.04.1978 vol 390 cc 871–875.
875 Hansard, Lord Sittings, 12.03.1979 vol 399 cc 430.
876 Hansard, Lord Sittings, 17.04.1978 vol 390 cc 871–875.
877 Hansard, Lords Sitting, 24.05.1978 vol 392 cc 1013–1034.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sein Buch als »biased« zu bezeichnen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt drehte sich die politische Debatte, zweitens, nicht mehr um die Geschichtsinterpretation und das Schulbuch, sondern um das Handeln des Ministers.[878]

Jenseits der direkten politischen Debatte entstand aber auch eine breitere Diskussion über die Aufarbeitung der britischen Kolonialgeschichte. So sendete die BBC eine Debatte mit Winston Churchill und Davidson und Zeitungen berichteten darüber.[879] Und auch im Bildungsbereich blieb diese Entwicklung nicht folgenlos: Es erschienen verschiedene lobende Rezensionen zu Davidsons *Discovering Africa's Past. Teaching History* widmete der Debatte einen Artikel; zuvor betonten die Herausgeber, dass es wohl das erste Mal sei, dass ein Schulbuchtext im Vereinigten Königreich eine solche Aufmerksamkeit auf sich zog.[880]

Diese Aufmerksamkeit schadete dem Buch nicht – es wurde bis 1987 nachgedruckt und sogar für den portugiesischen Markt überarbeitet.[881] Die Kritik bestärkte eine Debatte darum, welches Wissen über Afrika an Schülerinnen und Schüler in England vermittelt werden sollte – und sie zeigt, dass dies durchaus kontrovers diskutiert wurde. Gridley vertrat hierbei die Position, dass mehr positive Sichtweisen in Schulen vermittelt werden sollten bzw. kritische Aspekte den »race relations« im Vereinigten Königreich schaden würden. Dies ist eine Perspektive, die aber nicht in die bildungspolitische Debatte getragen wurde – die Netzwerke, die dieses als hegemoniales Projekt vertraten, waren nicht stark genug, um sich gegen die neuen Wissensbestände durchzusetzen.

878 Hansard, Lords Sitting, 05.05.1978 vol 392 cc 1013–1034. Die Debatte zeigt auch deutlich, dass die Akteure nicht an einer sachlichen Auseinandersetzung um das Schulbuch, sondern vielmehr an einer (geschichts)politischen Diskussion interessiert waren.

879 BBC TV Nationwide, Programm, 18.04.1979; zitiert nach Michael Dove, »Which Side is one-sided?«, in: *Teaching History* 26 (1980), 15–16, hier 16. Auch eine Zeitung aus Westafrika berichtete, s. Hansard Lords Sitting, 24.05.1978 vol 392 cc 1013–1034.

880 *Race & Class* beschrieb es als »excellent introduction to African history« und merkte sogar an, dass Davidson in manchen Punkten nicht kritisch genug sei. Firoz Haji, »Discovering Africa's Past by B. Davidson«, in: *Race & Class* 20, 1978, 102–103. S. auch David Killingray, »Africa«, in: *Teaching History* 25 (1979), 44–45. Margaret Ackley, »History Books for Schools«, in: *History* 64, 210 (1979), 47–53. David Killingray, »Review: Africa. Books for School«, in: *The Journal of African History* 20 (1979), 573–577. John Addison, »Review Discovering Africa's Past by Basil Davidson. London: Longman, 1978«, in: *The Journal of Imperial and Commonwealth History* 8, 3 (1980).
»Editorial«, *Teaching History* 26 (1980), 2.

881 Agreement zwischen Davidson und Longman, 03.07.1980, Brief an Davidson, 21.02.1980. Jones an Davidson, 02.04.1987, MS1393 3/13008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.5 Ende der 1970er bis in die frühen 1990er Jahre: »race«

Ab Ende der 1970er Jahre bekam das Thema »racial stereotypes« mehr Aufmerksamkeit und dies wirkte sich auch auf die Debatte um Lehrinhalte aus. Der Ausgangs- und Schwerpunkt lag dabei auf Fragen der Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund in britischen Schulen. Zunächst wurde 1981 von der Regierung der *Rampton Report* (*West Indian Children in Our Schools*) vorgelegt. Er bildete einen Zwischenbericht des Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups[882] und schloss an einen Report über *The West Indian Community* aus dem Jahr 1977 an, der darlegte, dass »West Indian Children« in der Schule schlechter als der Durchschnitt abschnitten. Der *Rampton Report* attestierte dem britischen Schulsystem institutionellen Rassismus. Zwar seien Schulbücher für diesen Zustand nicht verantwortlich, doch wurde an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen, dass Schulbücher/Unterrichtsmaterialien rassistische Konzepte vermitteln würden und darin versagten, »ausreichend« Wissen über die *West Indies* zu verhandeln. So wurde gefordert: »Teachers should examine critically the textbooks and teaching materials they use and take account of their appropriateness to today's multicultural society«; dass die LEAs Lehrkräfte dabei unterstützen sollten, diese Materialien zu prüfen; und dass auch öffentliche und Schulbibliotheken auf ausgewogene Sammlungen achten sollten.[883] Ähnliche Forderungen wurden an die Exam Boards gerichtet.

Der *Rampton Report* band dabei verschiedene Vorarbeiten ein. So veröffentlichte die National Union of Teachers (NUT) 1979 die *Guidelines on Racial Stereotyping in Textbooks and Learning Materials.*[884] Die dort verwendete *Checklist for Using Books for Multi-Ethnic Education* wurde im Appendix des *Rampton Report* nachgedruckt. Durch die aufkommenden Debatten fühlten sich auch Bildungsverlage gezwungen, sich zu äußern und veröffentlichten *Publishing for a Multi-Cultural Society.*[885] Die Verleger erkannten das Thema der multi-

882 DES, *Interim Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups: West Indian Children in Our Schools (Rampton Report). Chairman: A. Rampton. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science*, London: HMSO, 1981.

883 *Rampton Report*, 70, 78–79.

884 S. auch die entsprechende Konferenz 1978. NUT, *In Black and White. Guidelines for Teachers on Racial Stereotyping in Textbooks and Learning Materials*, London: NUT, 1979, 3, 9. Neuauflage 1982.

885 Publishers Association, *Publishing for a Multi-Cultural Society. A Report from the Educational Publishers Council*, London: Publishers Association, 1983. S. auch *Bullock Report* (1975), der zuvor maßgeblich den Englisch-Sprachunterricht thematisierte. Der Report hatte betont, dass man verstärkt darüber nachdenken soll, welchen Einfluss Bücher auf die Einstellungen der Lesenden haben können. Hieraus wird abgeleitet, »it is now widely reco-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kulturellen Gesellschaft als bedeutend an und betonten die Relevanz von Schulbüchern sowie deren Wirkung auf Schülerinnen und Schüler. Maßgeblich diente die Schrift dazu darzulegen, welche Aktivitäten die Verleger auf diesem Gebiet unternommen hatten.[886] In ihrer Analyse der vorliegenden Situation stellten die Verlage fest, dass es einen schrittweisen Wandel von einer eurozentrischen zu einer globalen Perspektive gebe: Sowohl Länder der »Dritten Welt« als auch die vorkoloniale Geschichte, der Kampf um Unabhängigkeit und postkoloniale Entwicklungen sowie die Unabhängigkeit verschiedener Länder wurden behandelt. Der Grund dafür, dass dies die Schulen teilweise nicht erreichte, sei, dass dort veraltete Schulbücher verwendet werden. Darüber hinaus gebe es Probleme, neue Bücher zu schreiben bzw. geeignete Autoren zu finden. Grundsätzlich stellten die Verleger fest, dass sie sich bewusst seien, dass neue Materialien benötigt werden, aber gleichzeitig konstatierten sie auch, dass sie Wirtschaftsunternehmen seien und auf Nachfragen reagierten. Ihre Rolle sei es lediglich, Materialien anzubieten; der Absatz und die Nutzung lägen nicht in ihren Händen.[887]

Auch weitere Interessenvertretungen beriefen sich auf den *Rampton Report*. Das Institute of Race Relations (IRR) – eine schon 1958 gegründete Einrichtung – veröffentlichte in den frühen 1980er Jahren ergänzendes Unterrichtsmaterial. Im Vorwort legitimierte der Direktor Ambalavaner Sivanandan insofern die Reihe, als schon das Rampton Committee argumentiert habe, dass *Multi-Cultural Studies* nicht ohne »racism« behandelt werden könnten. Wobei er sich hierbei auch deutlich nicht in der »*multi-cultural*« oder der *Multi-Ethnical Education*, sondern vielmehr in *der Anti-Racist Education* verortete.[888] Auch wenn sich das IRR im Bildungsbereich engagierte, so fokussierte es stärker auf Erwachsenenbildung und Lobbyarbeit und produzierte kaum Materialien für den Unterricht.

Nach dem *Rampton Report* erfolgte 1985 mit der Veröffentlichung des Abschlussberichts, *Swann Report*, der nächste Schritt. Unter dem Titel *Education for All* wurde auch hier maßgeblich das Ziel formuliert, Kindern mit Migrations-

gnised that impressions received through books can encourage racist attitudes even in infancy.« Ebd., 1.

886 So hatten sie schon 1959 Gespräche mit den LEAs gesucht, um Unterstützung bei einer »investigation on racial bias in text books« anzubieten, was aber nicht auf Interesse gestoßen war. Daneben wurden verschiedene Konferenzen über »race relations« und Schulbücher organisiert (1971, 1974). Man unterhielt auch Kontakte zu anderen Akteuren, wie dem Select Committee on Race Relations and Immigration, dem National Committee on Racism in Childrens' Books oder dem Ministry of Overseas Development, 2–3.

887 Auch die Frage von Weißen und Schwarzen Autoren wurde aufgeworfen. Publishers Association, *Publishing for a Multi-Cultural Society*, 2, 6–7, 10–11.

888 Ambalavaner Sivanandan, »Vorwort«, in: IRR (Hg.), *Book One. Roots of Racism*, London: IRR, 1982. IRR, *Book Two. Patterns or Racism*, London: IRR, 1981. IRR, *Book Three. How Racism Came to Britain. A Cartoon Book by the IRR*, London: IRR, 1985.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

hintergrund dieselben Bildungschancen einzuräumen wie anderen Schülerinnen und Schülern.[889] Lehrmaterialien spielen auch hier nur eine untergeordnete Rolle, aber es wurde betont, dass auch das Lehrpersonal und Schulbuchautoren besser ausgebildet werden müssten. Im Bericht wurde mehrfach aufgegriffen, dass vorherige Analysen ein eurozentrisches oder anglozentrisches oder sogar ein imperialistisches Weltbild in Schulbüchern nachgewiesen haben. In den Empfehlungen für zukünftige Entwicklungen wurden Schulbücher stärker berücksichtigt und in einem Abschnitt über »Books and Teaching Materials« wurde die Bedeutung von Schulbüchern besonders betont. Schon der Zwischenbericht 1981 befürwortet einen Reviewprozess von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien und wies auf eine Reihe von Checklisten hin, die bei der Bewertung der Schulbücher helfen würden. Der *Swann Report* veranschaulichte, wie in der Debatte um Bildungschancen verschiedene Themenfelder eingebunden wurden. Die Empfehlungen, »to promote understanding of the principles and practies of Racial Equality and Justice«, gingen auf verschiedene Themen ein – Migration oder Rassismus sowie die Debatte um die koloniale Vergangenheit oder entwicklungspolitische Bildung/Interdependenz. Die Argumentation mündete in der Forderung, dass Lehrende vorhandene Unterrichtsmaterialien in Schulen auf »racist content« prüfen und keine neuen Materialien kaufen sollen, die »racist attitudes« verbreiten.[890] Nachdem 1944 die LCP erstmals eine breitere Debatte über »race relations« in Schulbüchern gefordert hatte, wurde diese nun über den Weg von Chancengleichheit der Kinder von Migranten und Migrantinnen in den 1980er Jahren geführt.[891]

In diesem Zeitabschnitt wurden auch frühere Diskussionen – wie *Development Education* oder *World Studies* – fortgeführt. Für die 1970er Jahre wurde schon das *World Studies Project* hervorgehoben. War dies interdisziplinär angelegt, wurde es anschließend aus der Perspektive verschiedener Disziplinen aufgegriffen und weitergeführt. Für die Geografie ist hier das *World Studies 8–13 Project* zu nennen, das gemeinsam vom School Council und dem Joseph Rowntree Trust finanziert wurde. Es basiert auf der Annahme, dass v. a. das Fach Geografie zu »awareness of contemporary global issues such as world inequality, human rights, peace and conflict, social change«[892] und weiteren Schwerpunkten

889 Foreword by Keith Joseph, the Secretary of State for Education and Science, in: MoE, *The Swann Report. Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, London: HMSO, 1985, o. S.

890 *Swann Report*, 99, 235, 330, 372, 381.

891 Das DES veröffentlichte 1984 eine Diskussion zwischen LEAs und HMI, die einen Mangel passender Unterrichtsmaterialien anmahnte. *Race Relations in Schools. A Summary of Discussions at Meetings in Five Local Education Authorities. A Paper Prepared by HM Inspectorate*, 5, 7.

892 Grundlagenpapiere des Projekts, zitiert nach Walford, *Geography*, 198–199.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

der *World Studies* beitragen könne. Ein zentrales Produkt des *World Studies 8–13 Projects* war ein Lehrerhandbuch, das 1985 herausgegeben wurde.[893]

Die verstärkte Aufmerksamkeit für Fragen der »race« überschnitt sich auch mit einer Aufmerksamkeit für Fragen der Apartheid und der Politik Südafrikas. Wie in der Bundesrepublik Deutschland gab es im Vereinigten Königreich eine aktive Anti-Apartheid-Bewegung. Sie hatte sich 1959 als Boycott Movement gegründet und sich im folgenden Jahr in Anti-Apartheid Movement (AAM) umbenannt.[894] Das AAM organisierte Informations- und Boykottaktionen und erzielte zwar durch Ereignisse wie das Sharpeville-Massaker 1960 oder den Aufstand von Soweto 1976 Aufmerksamkeit, konnte aber erst in den 1980er Jahren eine breitere Öffentlichkeit erreichen.[895] Obwohl es auch Ziel war, die britische Gesellschaft zu verändern, stand die Schule lange Zeit nicht im Fokus der Aktivitäten. Einige Mitglieder sprachen zwar in Schulen und nahmen Kontakt zu NUT auf, aber erst ab 1978 produzierten sie Unterrichtsmaterialien.[896] 1980/1981 bemerkt das AAM in seinem Jahresbericht selbstkritisch: »The AAM has again failed to make a major breakthrough in this area [Education], despite its potential and significance. Large numbers of requests are received from school students for material for projects and other studies, and both nationally and locally there are constant requests for speakers.«[897] Das AAM engagierte sich in den folgenden Jahren weiter, wobei es aber auch feststellte, dass Lehrkräfte sowie die LEAs zunehmend selbst die Initiative übernahmen und Unterrichtsmate-

893 Simon Fisher und David Hicks, *World Studies 8–13. A Teachers Handbook*, London: Oliver & Boyd 1985. Wie eng die verschiedenen Debatten verwoben waren, kann auch an der Person Robin Richardson abgelesen werden. Nach seiner Zeit als Direktor wechselte er in das Feld der *Multicultural Education* und arbeitete im Bereich der Lehrerfortbildung und Curriculumsentwicklung. Er war Direktor des World Studies Project, Advisor for multicultural Education in Local Government, Chief Inspector for Education in London Borough und schließlich Direktor des Runnymede Trust, eines Thinktanks für »race equality und cultural diversity«. S. »Reflections of a Lifetime. Interview with Robin Richardson«, International Association for Intercultural Education, Spring 2012, http://www.insted.co.uk/interview-with-robin-richardson.pdf (26. 07. 2021).

894 Roger Fieldhouse, *Anti-Apartheid. A History of the Movement in Britain*, London: Merlin Press, 2005. Speziell zu den langen 1970er Jahren: Simon M. Stevens, »Warum Südafrika? Die Politik des Britischen Anti-Apartheid-Aktivismus in den langen 1970er Jahren«, in: Jan Eckel und Samuel Moyn (Hg.), *Moral für die Welt? Menschenrechtspolitik in den 1970er Jahren*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012, 316–342.

895 Stevens, »Warum Südafrika?«, 338, und Überblick über Mitgliedszahlen, die ab 1985 sprunghaft anstiegen (320).

896 Dann wurde ein Set von Postern produziert, die nach Selbsteinschätzung in Schulen recht populär waren. S. AAM, Annual Report of Activities and Developments, October 1979 – September 1980, 19.

897 AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1980 – September 1981, 20.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

rialien produzierten oder Konferenzen organisierten.[898] Durch die Anfragen von Schulen bezeichnete das AAM ab Mitte der 1980er Jahre den Bildungsbereich als »developing priority«.[899] Weitere ergänzende Unterrichtsmaterialien erschienen ebenfalls v. a. ab Mitte der 1980er Jahre. Während in der Anfangszeit bei der Behandlung von Südafrika die Apartheid noch weitgehend ausgeklammert werden konnte, legten spätere Unterrichtsmaterialien den Schwerpunkt auf die Apartheid, eine krisenhafte Situation in Südafrika und zeigten auch Zusammenhänge zur Situation in England auf.[900]

Fallbeispiel: Die Black & Asian Studies Association

1991 wurde in England die Black & Asian Studies Association (BASA) gegründet. Das Ziel der Organisation war und ist es, »to foster research and to disseminate information of the history of Black peoples in Britain«[901], wobei »Black Peoples« als »people of African origins and descent« verstanden wurden und werden.[902] Um dies zu erreichen, engagiert sich BASA auf drei miteinander verbundenen Feldern: Institutionen (Museen, Bibliotheken, Archive), Feierlichkeiten (z. B. der Anteil von »Black People« am Zweiten Weltkrieg) und – was im Folgenden maßgeblich behandelt werden soll – Bildung.[903] BASA ist damit, nach der LCP, erstmals wieder eine Organisation, die »Black« oder »coloured people« vertritt und öffentlich für mehr bzw. für ein »anderes« Wissen über Afrika in der Schule eintritt. Auch wenn die Arbeit sich schrittweise entwickelte, kontaktierte BASA bis in die Mitte der 1990er Jahre alle relevanten Akteure im Bildungsbereich und betrieb Lobbyarbeit. Eine der ersten Aktionen betraf 1991 die *National Curricula* (NC); *Educational Publisher* wurden ab 1993 angesprochen; in Verbindung mit dem SHP wurden ab 1994 Workshops angeboten und Präsentationen auf Konferenzen gegeben sowie ab 1996 durch Ofsted die Schulinspektoren eingebunden. Für die Frage nach relevantem Afrikawissen in Schulbüchern ist das Vorgehen von BASA insofern aufschlussreich, als BASA an verschiedenen Punkten an-

898 AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1982 – September 1983, 22. AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1983 – September 1984, 26. AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, 1985/86, 31.

899 AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, 1986/87, 32.

900 Wenig kritisch: Preben Kristensen und Fiona Cameron, *We live in South Africa*, Hove: Wayland, 1985. Kritischer: Peder Gouwenius, *Power to the People. South African in Struggle. A Pictorial History*, London: Zed Press, 1981. Ieuan Griffith, *The Crisis in South Africa*, Hove: Wayland, 1987. David Smith, *UPDATE: Apartheid in South Africa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988 [1983]. Robert Martin, *A History of South Africa*, London: Longmans, 1995 [1990].

901 Bis 1997 war sie als Association for the Study of African Caribbean and Asian Culture and History in Britain (ASACACHIB) bekannt. http://www.blackandasianstudies.org/ (21.07.2021).

902 Marika Sherwood, »Miseducation and Racism«, in: *Ethnicity and Race in a Changing World. A Review Journal* 1, 1 (2009), 40–46, hier 40.

903 Weiterführende Informationen: http://www.blackandasianstudies.org/ (21.07.2021).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

setzte: bei der politischen Rahmensetzung der Schulbuchschreibung (NC), bei den Schulbuchproduzenten (Verlagen) und bei der späteren Schulpraxis (Inspektoren, Lehrerfortbildungen).

Das Vorgehen wird am Beispiel der ersten Intervention im Bildungsbereich deutlich: Wie im ersten Teil beschrieben wurden in England Ende der 1980er Jahre erstmals NC erarbeitet. Dies war insofern ein radikaler Schritt für die Schulbuchproduktion, als erstmals englandweite Vorschriften existierten, an denen sich Bücher orientieren mussten. Im September 1991 schrieb Marika Sherwood, damals Secretary von BASA, an Sue Bennett, History Subject Officer des National Curriculum Council. Sie hatte erfahren, dass es bald ein Treffen geben würde, um weitere Entwicklungen der NC zu besprechen, und wollte darüber informieren, dass »until now the history of ›Black‹ peoples in Britain has received no attention in the history syllabi.« Sherwood bot BASA »full support and any assistance that maybe helpful in the Council's future deliberations« an.[904] Bennetts administrative Antwort fiel negativ aus: Zu diesem Zeitpunkt sei keine Überarbeitung in Arbeit, vielmehr werde sich derzeit mit der Implementierung beschäftigt. Inhaltlich fühlte sie sich aber auch verpflichtet zu antworten:

> As you may know there is a requirement in National Curriculum history that pupils should be taught about the social, cultural and ethnic diversity of societies studied and the experiences of men and women. Although the history of »black« peoples in Britain is not identified in the content in the study units, this requirement implies that in planning teaching activities related to the statutory content pupils should cover a range of perspectives.[905]

Hier zeigt sich das Grundproblem vieler bildungspolitischer Interventionen: Inhaltlich fühlte sich die angesprochene Stelle für solche konkreten Fälle nicht verantwortlich. Für BASA war diese Antwort zutiefst unbefriedigend. Sherwood blieb hartnäckig und fragte, inwieweit BASA bei der Implementierung mitarbeiten könne. Wieder versuchte Bennett zu erklären, dass es hierbei nicht um konkrete inhaltliche Aspekte gehe, sondern um Methoden im Unterricht und dass eine so konkrete Eingabe generell auch nicht berücksichtigt werden könne. An dieser Stelle bestand eine grundsätzlich unterschiedliche Auffassung über die Rolle der NC. Bennett führte aus:

> National Curriculum history lays down a framework for teaching history. Decisions about the delivery and detail of the syllabus are the responsibility of teachers. For example, in the KS2 unit »Britain since 1930« there is an opportunity for pupils to study the experiences of »Black« people in Britain during this period. How this is taught is the responsibility of the teacher, though teachers will obviously be influenced by the available resources. Teaching materials for National Curriculum history are produced

904 Brief, 21.09.1991, BCA BASA 2/3/1.
905 Bennett an Sherwood, 10.10.1991, BCA BASA 2/3/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> by commercial publishers. If you want to influence these materials my advice would be to contact publishers of history textbooks and offer your services to them.[906]

Die Einflussnahme von BASA sollte zum Ziel haben, dass konkrete Lehrinhalte bezüglich des Wissens über *Black Peoples* geändert werden – Lehrkräfte müssten Vorschriften der NC als Grundlage für ihren Unterricht heranziehen, was ebenfalls Verlage veranlassen würde, solche Unterrichtsmaterialien zu drucken, bzw. müssten die Universitäten und Colleges dies auch stärker in die Lehrerausbildung einbinden. Bennett argumentiert anders: Der Lehrplan biete nur einen Rahmen. Hierin sei es möglich, auch *Black History* zu unterrichten, wobei die Verantwortung für das Unterrichtsmaterial bei den Verlagen läge. Sherwood antwortete, dass dies für sie wie »buck-passing« wirke. Das Lehrpersonal würde dasjenige Material nutzen, das ihnen bekannt sei und das Verlage anbieten. Die Verlage wiederum orientieren sich an den Vorgaben – und Auslassungen – der NC. Insgesamt scheine es ihr, dass der National Curriculum Council

> has avoided a responsibility it has to the people of Britain – to emphasise the historically multi-ethnic and multi-racial nature of the population. It has also not seized the opportunity to correct historic misrepresentations and non-representations of the history of the people of Africa and of Africa descent.

In den NC gebe es keinerlei Hinweise auf »ethnic diversity«; das Fallbeispiel »Britain after 1930« gäbe kaum eine Möglichkeit, die »experience of ›Black‹ people in Britain during this period« zu studieren, zumal ausgelassen werde, dass »›Black‹ people« über 2000 Jahre in Großbritannien leben. Jenseits dieser »ommission of Britain's ethnic heterogenity« sei ebenfalls »Africa as whole absent from curriculum. Obviously to some it is still the ›Dark Continent‹«.[907]

BASA scheiterte, konkrete Ergebnisse zu erzielen – vielmehr wurde nicht einmal eine Basis erreicht, auf der man sich verständigen konnte. Sherwood engagierte sich weiter. In späteren Briefen betonte sie, dass »generally publishers and school teachers are not aware of the long history of Black peoples in Britain.«[908] Es sei daher notwendig, Lehrpläne und Schulbücher zu verändern, um auf den Unterricht einzuwirken. Bei späteren Beratungen über Revisionen der NC gab BASA jeweils ihre Positionen zur Kenntnis. Ein grundsätzlicher Perspektivwechsel und eine Behandlung von *Black People* oder auch nur einer »ethnic diversity of the history of Britain« von der Antike bis zur Gegenwart wurden aber nicht eingeführt. Jenseits genereller Eingaben konzentrierten sich

906 Bennett an Sherwood, 13.11.1991, BCA BASA 2/3/1.
907 Sherwood an Bennett, 17.12.1991, BCA BASA 2/3/1.
908 So in einem Brief an Ian Colwin (*School Curriculum and Assessment Authority*), 14.06.1994, BCA BASA 2/4/3.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die folgenden Überarbeitungen weitgehend darauf, größere Flexibilität zu gewährleisten und Vorgaben zu reduzieren.[909]

Parallel zu den Versuchen, über die NC Schulbücher zu verändern, knüpfte BASA auch Kontakte zu den Inspektoren. Es bestand die Hoffnung, dass die Inspektoren »ethnic diversity« oder »Black Peoples« bei ihren Bewertungen stärker berücksichtigen und so einen Einfluss auf Schulbücher und die Unterrichtswirklichkeit nehmen würden. Aber auch hier führten die Diskussionen zu dürftigen Ergebnissen.[910] Als Abschluss für den Zeitraum bis zur Mitte der 1990er Jahre kann angeführt werden, dass BASA versucht hat, sich auf einer Konferenz von OFSTIN, die die Arbeit der Schulinspektoren reflektieren sollte, einzubringen. Deutlich stellte BASA fest, dass die Verlage ein Hauptakteur für die Veränderung von Unterricht seien. Mit kritischem Blick auf die Kontakte zu den Verlagen schrieb BASA:

> Teachers would not be required to do extra work if the publishers revised their texts. They will not do this voluntarily because it would involve new expenditure. (We have held meetings with the Publishers' Association) Therefore they have to be forced into revising their texts and the only way to do this is by Ofsted inspection the training of diversity along with everything else it inspects.[911]

BASA forderte dafür, dass Ofsted-Inspektoren den »content in teaching of history« beurteilen sollten und entsprechend geschult werden müssten. Nur so könne erreicht werden, dass die Verlage ihre Bücher verbessern. Ähnlich wie bei der Einwirkung auf die NC gelang es aber auch hier nicht, dass *Black History* ein festes Thema für die Inspektoren wurde.[912]

Parallel zum Versuch, Schulbuchwissen durch neue Vorschriften der NC zu verändern oder Inspektoren auf diese Themen hinzuweisen, um so Druck auf die Verlage auszuüben, versuchte BASA, direkt mit Verlagen zu diskutieren. So wurden ab Mitte der 1990er Jahre Schulbuchrezensionen in den regelmäßig erscheinenden »Newsletter« eingefügt. Die Verlage hatten insofern keine Vorbehalte, als sie kostenlos Bücher zur Verfügung stellten.[913] Stärkeren Einfluss auf die Verleger zu nehmen, gelang aber nicht. Als 1993/94 die Handreichung *Publishing for a multi-cultural Society*, die 1983 von den Bildungsverlagen veröffentlicht wurde, aktualisiert werden sollte, diskutierte BASA wieder mit den Verlagen. Allerdings einigten sie sich lediglich darauf, dass »the representation of

909 Eine Debatte darüber fand u. a. mit Ron Dearing statt, der das Review der NC 1994 leitete. Zitat: Dearing an Sherwood, 03. 12. 1993, BCA BASA 4/1.

910 S. Briefe in BCA BASA 4/1.

911 Remarks at OFSTIN Conference June [1996], BCA BASA 2/5/2.

912 Im Rückblick schrieb Sherwood, dass die Diskussionen mit OFSTED »have not resulted in the acceptance of our suggestion for cumpulsory training in the history of Black peoples in the UK for all their inspectors«; Sherwood, »Miseducation«, 40.

913 BCA BASA 2/4/6.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

black peoples and their history could be improved«.[914] Konkrete Ergebnisse folgten hieraus nicht.

Betrachtet man die Ergebnisse von BASAs Aktivitäten der ersten Jahre, dann können keine grundsätzlichen Veränderungen auf Ebene der Lehrpläne, der Inspektoren, der Lehrerausbildung oder des verbindenden Mediums Schulbuch festgestellt werden. In der Rückschau bewertet Sherwood – als maßgebliche Akteurin für BASA in diesem Zeitraum – beispielsweise die Diskussionen mit den Curriculum-Autoritäten als »almost a total waste of time«.[915] Als BASA durch ihre Lobbyarbeit 1999 ein Treffen mit dem Minister Charles Clark vorbereitete, um über den Inhalt von Schulbüchern zu sprechen, schrieb Sherwood skeptisch: »I imagine that the meeting will be fruitless except for smiles and assuranced of good intentions. That's what we've had for eight years now.«[916] Verglichen mit den anderen bildungspolitischen Interventionen sind aber die indirekten Ergebnisse der intensiven Lobbyarbeit hervorzuheben. BASA schaffte es innerhalb eines relativ kurzen Zeitraumes, mit allen relevanten Akteuren für Schulbuchwissen zu diskutieren. Aber die Zielsetzung, mehr als eine »Awareness« für diesen Themenbereich zu schaffen und eine konkrete, ausführliche Behandlung des Themas zu erzielen, war in den Augen der meisten Gesprächspartner nicht umsetzbar. Für bildungspolitische Zeitschriften war das Thema in diesem Zeitraum durchaus relevant genug, um es zu behandeln, was auch BASA zu verdanken ist. Anders aber als beispielsweise das VCOAD beschränkte BASA sich in diesem Zeitraum auf Debatten mit anderen Akteuren und verfasste keine eigenen Unterrichtsmaterialien, um Aufmerksamkeit für eigene Wissensbestände zu erzeugen.[917]

914 Hierüber sind im BCA keinerlei Unterlagen zu finden. S. die »Education«-Aktivitäten von BASA auf ihrer Website. Hier finden sich auch Kontakte zu *Educational Publishers* nach dem hier zugrunde liegenden Untersuchungszeitraum.

915 Sherwood, »Miseducation«, 40.

916 Sherwood, 18.05.1999, BCA BASA 2/7/1.

917 Auf lange Sicht ist eines der wichtigsten Ergebnisse, die u. a. aus der Arbeit von BASA entstanden, ein *Exam Course*, der 2016 erstmals *Black History* in den Mittelpunkt stellte; gekoppelt an den Kurs wurde ein Schulbuch publiziert (Martin Spafford, Dan *Lyndon*, Marika *Sherwood und* Hakim *Adi. OCR GCSE History Explaining the Modern World. Migration, Empire and Historic Environment*, London: Hodder, 2016). Zur Entstehungsgeschichte des Buchs s. den Vortrag von Martin Spafford auf der Konferenz *What's happening in Black British History*, London 2016 (abrufbar über https://www.youtube.com/watch?v=mxZ1bQLGG00 (26.07.2021).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3 Internationale Debatten

Schulbücher sind Produkte, die v. a. für einen nationalen Markt produziert werden und wurden. In den letzten Jahren wird aber verstärkt auf für die Ausgestaltung des Schulbuchwissens relevante internationale Bezüge hingewiesen. Eleftherios Klerides lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass Schulbuchinhalte maßgeblich durch drei verschiedene (aber miteinander verbundene) »Archive« beeinflusst werden: das Nationale als Archiv einer »imagined commmunity«, das Internationale als Archiv einer multinationalen »imagined community«, die durch gemeinsame Interessen verbunden ist (z. B. Europa), und das Globale als Archiv transnationaler Netzwerke. Klerides argumentiert, dass Schulbuchautoren Themen und Perspektiven dieser drei »Archive« zu verbinden versuchen. Das Resultat sind hybride Schulbücher, die Ambivalenzen aufweisen.[918] Zur Frage, wie sich internationale Diskussionen auf nationale Schulbücher auswirken, liegen Ergebnisse aus quantitativer und qualitativer Perspektive vor.

Patricia Bromley, John W. Meyer und Francisco O. Ramirez haben anhand eines Samples von fast 500 Schulbüchern analysiert, wie sich international diskutierte Themen in Schulbüchern aus fast 70 Ländern seit 1970 widerspiegeln.[919] Sie können nachweisen, dass sowohl der Themenkomplex »human rights« als auch der »environmental discourse« seit den 1970er Jahren verstärkt in Schulbüchern behandelt wurden. Für den Themenkomplex »human rights« stellen sie außerdem die Hypothese auf, dass Schulbücher aus Ländern mit einer global orientierten Wirtschaft und starken INGOs diese Themen intensiver reflektieren. So kann aus der Forschung abgeleitet werden, dass die Globalisierung einen entscheidenden Einfluss auch auf Schulbuchwissen hatte und es sich in bestimmten Themenkomplexen annäherte. Qualitative Analysen von Schulbüchern erlauben – mit einem engeren Fokus – ein differenziertes Bild. Studien zu verschiedenen nationalen Schulbüchern haben festgestellt, dass die (»eigene«) Kolonialgeschichte in verschiedenen Ländern lange Zeit »verdrängt« worden, es aber in den letzten Jahren zu einer kritischeren Aufarbeitung gekommen sei. Ein direkter Vergleich über die Entwicklung ist aufgrund der unterschiedlichen Quellenauswahl nur bedingt möglich, weshalb vergleichende Studien besonders wertvoll sind. So hat Susanne Grindel in einem Vergleich von Schulbüchern aus

918 Eleftherios Klerides, »Thinking Comparatively about the Textbook. Oscillating Between the National, the International and the Global«, in: *Journal of International Cooperation in Education* 14, 2 (2011), 51–56.

919 John W. Meyer, Patricia Bromley und Francisco O. Ramirez, »Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008«, in: *Sociology of Education* 83, 2 (2010), 111–134. Patricia Bromley, John W. Meyer und Francisco O. Ramirez, »The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008«, in: *Comparative Education Review* 55, 4 (2011), 517–545.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

europäischen Ländern nachgewiesen, dass der Kolonialismus maßgeblich mit europäischen Bezügen thematisiert wurde, aber dabei fast ausschließlich vor dem Hintergrund nationaler Erinnerungskulturen verhandelt wurde.[920] Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Analysen setzen meist eine kausale Verbindung von internationalen Diskussionen und Schulbuchinhalten unhinterfragt voraus; Fragen, wie Schulbuchautoren mit internationalen Diskussionen verbunden waren oder wie jeweilige Praktiken der Produktion das spätere Schulbuchwissen bedingten, wurden kaum gestellt.

Zwischen den Thesen, dass sich Schulbuchinhalte international immer stärker angleichen und sie v. a. vor dem Hintergrund nationaler Erinnerungskulturen behandelt werden, soll im Folgenden gefragt werden, wie Afrikawissen international verhandelt wurde. Basierend auf den Ergebnissen des ersten Teils, wonach Schulbuchautoren im Prozess der Schulbuchproduktion maßgeblich auf kurze Wege bei der Recherche angewiesen waren, soll auch nach den Verbindungen zwischen internationalen Diskussionen und den Schulbuchredaktionen gefragt werden.

Die internationalen Diskussionen – und somit auch die zugrunde liegenden Quellen – unterscheiden sich von den vorherigen Abschnitten. Für die Frage nach relevantem afrikabezogenen Schulbuchwissen wurde bisher von einem national gerahmten Bildungsraum gesprochen, der zum internationalen und lokalen Raum geöffnet war. Im internationalen Raum kann dagegen kaum von dauerhaften Foren gesprochen werden, in denen Schulbuchwissen mit Afrikabezug verhandelt wurde. Publikationsformate, die durchgängig erschienen, waren selten. Allen voran ist der *UNESCO Courier* zu nennen, wobei dessen Reichweite aufgrund der Sprache eingeschränkt war. Seit 1948 wurde er auf Englisch publiziert und ab 1960 erschien eine deutschsprachige Ausgabe, die in Zusammenarbeit den UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz veröffentlicht wurde. Daneben berichteten verschiedene Publikationsorgane über UNESCO-Aktivitäten für ein nationales Publikum.[921] Die UNESCO hat somit Möglichkeiten, in den jeweiligen nationalen Bildungsräumen zu wirken, ihre Aktivitäten darzustellen und Schwerpunkte zu setzen. Basierend auf der jeweiligen Reichweite dieser Publikationen wurde es somit möglich, Themen zu debattieren. Darüber hinaus muss aber v. a. von temporären transnationalen Bildungsräumen gesprochen werden, d. h. von

920 Susanne Grindel, »Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern«, in: *International Textbook Research* 3 (2008), 695–716. Müller, »Colonialism«.

921 Deutsche UNESCO-Kommission, *60 Jahre Deutsche Mitarbeit in der UNESCO*, Bonn: Deutsche UNESCO Kommission, 2011, 6. Ab 1954 erschien der *UNESCO-Dienst* (*UNESCO heute*). Außerdem erschienen weitere regelmäßige englischsprachige Zeitschriften (z. B. *UNESCO Chronicle*).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Netzwerken von Akteuren, die für begrenzte Zeiträume und mit spezifischer Zielsetzung einberufen werden. Dabei gab es eine Vielzahl von Akteuren, die diese transnationalen Bildungsräume initiierten und gestalteten.[922] Mit Blick auf schulbuchbezogene Foren sind die UNESCO und der Europarat zu nennen.[923]

Im internationalen Raum wurde Afrikawissen meist indirekt über Themen wie Kolonialismus, »race« und Entwicklung verhandelt. Daneben gab es eine Reihe von Interventionen für *International Understanding*, die ebenfalls Auswirkungen auf Afrikawissen hatten. Direkt über Afrikawissen wurde selten debattiert.

3.1 Nachkriegszeit: Wiederbeleben einer internationalen Diskussion

Die Verbesserung von Schulbüchern war seit der Gründung ein Anliegen der UNESCO. Anknüpfend an die Schulbucharbeit des Völkerbunds publizierte die Preparatory Commission of UNESCO schon 1946 den Titel *Looking at the World through Textbooks*, in dem Schulbücher als zentrales Instrument zur Völkerverständigung, d. h. zur Erziehung zu Frieden und Toleranz, verstanden wurden.[924] Eine der ersten schulbuchbezogenen Interventionen war das 1949 veröffentlichte *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, das in mehreren Sprachen – auch Deutsch – verlegt wurde.[925] Hierin wird auch das Selbstverständnis der UNESCO als Impulsgeber für bi- und multinationale Projekte und als *clearing house*, in dem Informationen zusammenliefen, deutlich.[926] Über diese Funktion konnte die UNESCO nicht hinauswachsen. Ihr fehlten die rechtlichen Befugnisse, direkt in

922 Esther Möller und Johannes Wischmeyer, »Transnationale Bildungsräume. Koordinaten eines Forschungskonzepts«, in: Johannes Wischmeyer und Esther Möller (Hg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, 7–20, hier 8.

923 Romain Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989*, Berlin: De Gruyter, 2015. Das Vereinigte Königreich war Gründungsstaat der UNESCO, die Bundesrepublik Deutschland trat 1951 bei. Afrikanische Staaten traten nach ihrer Unabhängigkeit bei. Beim Europarat war das Vereinigte Königreich 1949 Gründungsmitglied, die Bundesrepublik Deutschland ab 1950.

924 UNESCO, *Looking at the World through Textbooks*, Paris, 1946. Philip K. Boden, *Promoting International Understanding through School Textbooks. A Case Study*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1977, 9. S. auch Christina Lembrecht, *Bücher für alle. Die UNESCO und die weltweite Förderung des Buches, 1946–1982*, Berlin: De Gruyter, 2013, 105. Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris: UNESCO, 2010.

925 UNESCO, *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, Paris: UNESCO, 1949. S. auch Lembrecht, *Bücher für alle*, 108. UNESCO, *Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern im Sinne einer internationalen Verständigung*, Paris: UNESCO, 1951.

926 Lembrecht, *Bücher für alle*, 108.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Bildung oder Schulbücher einzelner Länder einzugreifen, und auch die unterschiedlichen Bildungs- und Schulbuchsysteme standen einem zentralen und gezielten Eingreifen entgegen.

Die Impulse führten zu verschiedenen bi- und multinationalen Schulbuchgesprächen; es entstand ein transnationales Feld der Schulbuchrevision.[927] Die Aktivitäten standen unter dem Konzept der *International Understanding* und fokussierten auf europäische Staaten. Nicht selten wurden aus dieser Arbeit Empfehlungen veröffentlicht. Das Resultat einer frühen Konferenz war das *Pamphlet for the Use of Authors and Publishers of History Textbooks.* Im Vorwort stellt der Autor dar, dass sich bei der Konferenz mehr als 50 Lehrkräfte sowie Pädagogen und Pädagoginnen trafen; Schulbuchautoren waren keine Gruppe, die speziell eingeladen war.[928] Der Autor hob hervor, »that the problems of teaching are closely related to the problems of textbooks production and that history textbook cannot be improved without the joint efforts of all concerned.« Und er verlieh der Hoffnung Ausdruck, dass diese Handreichung einen »particular value for authors and publishers of history textbooks« haben wird.[929] Die Klammer wurde im Schlusswort mit einem Zitat aus den Abschlussempfehlungen von Brüssel geschlossen:

> The attention of **authors of textbooks** is drawn to the spirit in which this group wishes history to be treated, that is in an objective manner and without passing judgment on the events of the past. **Authors** should explain and give understanding so that children may develop a critical sense. **Writers** must be careful to avoid presenting the stream of events as an inevitable and necessary succession; **they** must consider that generalization is legitimate only as a means to the better understanding of the essence of happenings. **They** should emphasize the common elements, phenomena and streams of thought which cover the greatest range and touch the greatest number. However, **they** should not neglect those differences which permit a better explanation and understanding of certain mental and social attitudes. **They** must bear clearly in mind that the study of social development should predominate as compared with the study of isolated historical facts.[930]

927 Faure, *Netzwerke*, 305–328. Romain Faure, »Connections in the History of Textbook Revision, 1947–1952«, in: *Education Inquiry* 2, 1 (2011), 21–35, hier 32. Mit dem Fokus auf Wissensaustausch s. Eckhardt Fuchs und Kathrin Henne, »Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017), 108–123.

928 »Author's Foreword«, in: Joseph A. Lauwerys, *History Textbooks and International Understanding*, Paris: UNESCO, 1953, 7. UNESCO, *Meeting of Experts on the Improvement of Textbooks 23.–26. 10. 1950. Report*, Paris 14. 12. 1950, UNESCO/ED/84, 3. Für einen Überblick s. Boden, *Promoting*, 9.

929 »Preface«, in: Lauwerys, *History Textbooks*, 5.

930 »Conclusion«, in: Lauwerys, *History Textbooks*, 82, Hervorhebung meine.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Deutlich werden die Autoren der Schulbücher als Akteure angesehen, bei denen eine Veränderung ansetzen muss. Sie bilden das Zielpublikum, obwohl sie bei der Konferenz keine hervorgehobene Rolle spielten. Die Frage, ob und wie dieser Aufruf die Autoren erreicht hat, muss hier offenbleiben. Die Schrift wurde nur auf Englisch verlegt, was die deutschsprachigen Autoren bis zu einem gewissen Grad ausschloss. Aus der Sicht der Autoren, die es lesen konnten, hätte sich die Frage angeschlossen, warum sie diesen Empfehlungen folgen sollten. Ein öffentlicher Druck kann kaum herangezogen werden, weil über dieses Seminar in entsprechenden Zeitschriften kaum berichtet wurde.[931]

Teilweise spiegelt sich diese Diskussion – ohne direkten Konferenzbezug – auch in den nationalen Debatten wider. So wurde 1952 von der UNESCO-Kommission in England die Schrift *Teaching for International Understanding* veröffentlicht, die eng mit den internationalen Diskussionen verbunden war. Die Schrift fokussierte allgemeine Perspektiven des Unterrichts, Themenbeispiele kommen kaum vor; Afrika, Kolonialismus und die Dekolonisierung werden nicht erwähnt. Der praktische Nutzen der Schrift und ihre Reichweite bleiben aber ungewiss.[932] In der Bundesrepublik Deutschland war es der internationale Arbeitskreis Sonnenberg, der die Diskussion um *International Understanding* vorantrieb.[933] Er promotete internationale Verständigung im Bildungsbereich, wobei der direkte Bezug zum Schulbuch in seinen Publikationen eher selten war. Auch im *UNESCO Courier* nahm die Berichterstattung über die Schulbucharbeit einen hohen Stellenwert ein.[934]

Die Initiativen zur Unterstützung von *International Understanding* beschränkten sich bis in die 1950er Jahre maßgeblich auf die Verständigung der westlichen Welt. Die Verständigung zwischen (ehemaligen oder gegenwärtigen) Kolonialmächten und Kolonisierten lag jenseits der Debatten. Auch wenn aus heutiger Sicht auffällig ist, dass die Fragen nach Stereotypen nicht auch auf die Darstellung Afrikas oder des Kolonialismus angewendet wurden, lässt sich dies

931 Dass Verlage an einem Austausch interessiert waren, zeigt sich auf der internationalen Geschichtslehrertagung (1951), für die einige Verlage Manuskripte für Geschichtsschulbücher zur Diskussion eingereicht haben. Es muss aber weiterhin betont werden, dass diese Tagung von Geschichtslehrern sich nicht explizit an Autoren richtete. Georg Eckert, »Die internationale Geschichtslehrertagung Ostern 1951«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 1 (1951), 191–192.

932 Dass das Thema aber durchaus im Vereinigten Königreich diskutiert wurde, zeigt eine Auflistung von Projekten. In diesem Kontext wird auch speziell auf den CEWC hingewiesen. »Appendix I«, in: Charles F. Strong, *Teaching for International Understanding. An Examination of Methods and Materials. A Statement prepared for the U.K. National Commission for UNESCO, published for the MoE*, London: HMSO, 1952, 87–89.

933 Neben regelmäßigen Veranstaltungen gaben sie u. a. die »Sonnenberg Briefe zur Völkerverständigung« heraus (ab 1952).

934 Der *UNESCO Courier* berichtete erstmals in I, 9 (1950) über »Improvement of Textbooks«. Ausführlicher zu den beiden Seminaren in III, 9 (1950) und III, 1 (1950).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

aus dem damaligen politischen Kontext erklären: Einerseits lag die Aufmerksamkeit auf einer europäischen Verständigung nach dem Zweiten Weltkrieg. Andererseits waren das Vereinigte Königreich oder Frankreich noch Kolonialmächte, was verhinderte, dass die Dekolonisation oder das Verhältnis zu den afrikanischen Staaten offen thematisiert wurde; die weitere Dekolonisierung war außerdem noch nicht abzusehen. Entsprechend der fortschreitenden Dekolonisation wurde Ende der 1940er Jahre zunächst über das Verhältnis zu Asien debattiert und ab Ende der 1950er Jahre fiel der Fokus zunehmend auf Afrika. Des Weiteren liegt eine Erklärung auch in der Mitgliedsstruktur der UNESCO: Zu den Gründungsstaaten zählten 1946 das Vereinigte Königreich und Frankreich, die über Kolonien in Afrika verfügten; aus Afrika waren lediglich Ägypten und Südafrika Gründungsmitglieder. Ein Schlüsseljahr war 1960, in dem 17 afrikanische Staaten der UNESCO beitraten und damit alleine durch ihre Anwesenheit in UNESCO-Gremien eine verstärkte Aufmerksamkeit für das Thema schufen.

Die »race question« war, neben *International Understanding,* in der Nachkriegszeit auf UNESCO-Ebene ein weiteres intensiv diskutiertes Thema.[935] Die UNESCO engagierte sich im Kampf gegen Rassismus und untersuchte die Thematisierung von »race« in den Mitgliedsländern. Dabei stieß sie auf unterschiedliches Feedback.[936] Kurz nach der Verabschiedung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* im Dezember 1948 wurde beschlossen, ein Projekt zum Thema »race« zu planen. Schon auf der folgenden Generalversammlung beschlossen die Mitgliedsstaaten 1949, wissenschaftliches Material bezüglich »race« zu sammeln und zu studieren, um basierend auf den Ergebnissen eine »educational campaign« durchzuführen.[937] Das Ergebnis der Arbeit wurde im *Statement on Race* veröffentlicht, dessen wichtigste Lesart die Pressemitteilungen hervorhob: »No biological justification for race discrimination, say world scientists: Most authoritative statement on the subject.« Ähnlich wurde in anderen Medien betont, dass »race« weniger ein biologischer Fakt als ein sozialer Mythos sei. Diese Feststellung durch die UNESCO war ein Meilenstein für die Diskussion um »race«, mit der sich im Folgenden andere Akteure auseinandersetzen mussten. Auch wenn sie viel Kritik provozierte, so bleibt die Aufmerksamkeit eines der wichtigsten Ergebnisse dieser frühen Debatte.[938] Um diese

935 So wurde 1952 die Schrift »The Race Concept. Results of an Inquiry« von der UNESCO veröffentlicht, die auf ein Statement von 1950 zurückging.

936 Für einen Überblick s. Poul Duedahl, *UNESCO Man. Changing the Concept of Race, 1945–1965, Paper presented at the American Anthropological Association*, 2008, 28–32.

937 Duedahl, *UNESCO Man*, 7.

938 UNESCO, »Statement on Race, Paris, July 1950«, in: *Four Statements on the Race Question*, Paris: UNESCO, 1969, 30–35. Pressestatement zitiert nach Duedahl, *UNESCO Man*, 12. Titelthema »Fallacies of Racism Exposed. UNESCO Published Declaration by Worlds Scientists«, in: *UNESCO Courier* III (1950), 6–7.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

(wissenschaftlichen) Ergebnisse wieder in eine öffentliche oder bildungspolitische Debatte zu überführen, wurden weitere Publikationen angestoßen. Der Einfluss auf nationale Bildungssysteme muss aber eher gering eingeschätzt werden. Die Publikationen waren in Englisch verfasst und außerdem aufgrund von Sprachniveau und Format nicht für den direkten Einsatz in der Schule nutzbar.

Die Umsetzung der Ideen im Bildungssystem ist daher vielmehr indirekt über die Diskussion im nationalen Raum zu suchen.[939] Dabei kann zunächst festgestellt werden, dass das Thema »race« in den einzelnen Ländern vor dem Hintergrund der jeweiligen Gegebenheiten diskutiert wurde.[940] Die direkte Anbindung über Medien, wie den *UNESCO-Kurier*, war erst ab der deutschen Ausgabe ab 1960 gegeben. Wie im Kapitel über die Bundesrepublik beschrieben lief zu dieser Zeit allerdings die »Negerbub-Debatte«, in der Rassismus an einem konkreten Beispiel diskutiert wurde. Verbindlicher wurde die Debatte über »race« erst Mitte der 1960er Jahre, als ein internationales Übereinkommen darüber geschlossen wurde. Da das Thema v. a. im Kontext der jeweiligen aktuellen innenpolitischen Gegebenheiten diskutiert wurde, wurde es kaum im konkreten Zusammenhang mit Afrika behandelt. Rassismus in den ehemaligen Kolonien oder die Situation der Apartheid in Südafrika waren (noch) keine Themen in der Diskussion um nationale Bildungsinhalte.

Neben der Revision von Schulbüchern, Instruktionen für das Schreiben neuer Schulbücher und thematischen Debatten soll hier eine weitere bildungspolitische Intervention der UNESCO behandelt werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg begannen die Planungen, ein Geschichtswerk zu verfassen, das die Geschichte der Menschheit umfassen sollte und sich von ethnozentrischen und eurozentrischen Geschichtsvorstellungen unterschied. Das *History of Mankind-Projekt* (HoM) entwickelte sich zu einem Langzeitprojekt, dessen Output nicht die erhofften Resultate erbrachte, sondern, wie Paul Duedahl argumentiert, vielmehr durch die Diskussion um das Projekt produktiv war.[941]

Julian Huxley, UNESCO-Generalsekretär, initiierte das Projekt, dessen erstes Konzept 1947 auf der UNESCO-Generalkonferenz in Mexico City offiziell angenommen wurde. Ziel war es, Bücher zu produzieren, »which will provide, for the general and specialist reader, a wider understanding of the scientific and cultural aspects of the history of mankind, of the mutual inter-dependence of

939 So Duedahl, *UNESCO Man*, 18–21.

940 Anthony H. Richmond, »Teaching Race Questions in Schools«, in: *Phylon* 17, 3 (1956), 239–249.

941 So Poul Duedahl, »Selling Mankind. UNESCO and the Invention of Global History, 1945–1976«, in: *Journal of World History* 22, 1 (2011), 101–133, hier 101.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

peoples and cultures and of their contributions to the common heritage.«[942] Die Bücher sollten damit auch die Mission der UNESCO vorantreiben und es war geplant, sie auch als Quelle für den Geschichtsunterricht nutzen zu können.[943] Um die Ausrichtung des Werks wurde gerungen – so wurde anfangs diskutiert, eine Art Kulturstufen oder Hierarchie der Kulturen zugrunde zu legen. Später wurde dies durch ein Modell des Austauschs zwischen den Kulturen ersetzt. Ein multinationales – aber eurozentristisches – Autorenteam sollte den globalen Ansatz sicherstellen. Von den hier untersuchten Ländern war nur ein Vertreter des Vereinigten Königreichs beteiligt, keine Person aus Afrika war Mitglied, was auch die Mitgliedsstruktur der UNESCO in dieser Zeit widerspiegelt.[944]

Der Europarat war ein weiterer Akteur, der internationale Foren einrichtete, in denen Schulbuchwissen verhandelt wurde und in dem die Bundesrepublik Deutschland und das Vereinigte Königreich verbunden waren. Seine Aktivitäten lassen sich – ähnlich wie die der UNESCO – unter dem Konzept »Improvement of Textbooks« zusammenfassen, wobei er im Gegensatz zur UNESCO stärker auf Europa zentriert war.[945] Die erste Konferenz, die auch Afrikawissen behandelte, fand 1958 in Istanbul und Ankara statt. Sie gehörte zu einer Konferenzreihe, die verschiedene Epochen, nun die Zeit von 1870–1950, in den Fokus nahm und Empfehlungen für den Geschichtsunterricht erarbeitete. In der Konferenz wurde zunächst betont, dass die Zeitgeschichte bzw. die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auch im Geschichtsunterricht behandelt werden sollte. Damit stieg indirekt auch die Wahrscheinlichkeit einer Behandlung der Dekolonisierung. Daneben gab es konkretere Empfehlungen für die Behandlung von Afrikawissen: So wurde angeregt, ein spezielles Kapitel zu »social, economic and political causes for colonial development« in Schulbücher aufzunehmen und hierin »variety of methods of colonial administrations sometimes to be found existing side by side in a single colonial empire« zu behandeln. Dies umfasst auch, dass Autoren den Kolonialismus nicht einseitig erörtern sollten, sondern »the good and the bad sides of colonialism«. Die Schulbücher sollten darüber hinaus auch Kolonialkritik innerhalb der Mutterländer thematisieren. Es wurde betont, dass sich im Kolonialismus »two civilisations« begegneten und es entscheidend sei, die Resultate hiervon zu beleuchten; auch die dadurch entstandenen Probleme für die

942 Resolutions adopted by the General Conference during its Second Session, Mexico, November–December 1947, 27.

943 Duedahl, *Selling Mankind*, 104.

944 Die Arbeitsgruppe bestand aus zehn Personen, die aus Frankreich, dem Vereinigten Königreich, Italien, der Schweiz, Belgien, den USA, Brasilien, Mexiko, Indien und Syrien stammten, s. ebd., 107–116.

945 Für eine Übersicht der verschiedenen Aktivitäten s. Faure, *Netzwerke*. Council of Europe, *Against Bias and Prejudice. The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1995.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Kolonialmächte und v. a. für die Kolonisierten.[946] Dass es fünf konkrete Empfehlungen für den Zeitraum von 1870 bis 1950 gab und die erste und ausführlichste sich dem Kolonialthema widmete, verdeutlicht den Stellenwert, der diesem Themenbereich zugerechnet wurde. Schulbuchautoren wurden in den Empfehlungen direkt angesprochen, aber es bleibt unklar, inwieweit die Empfehlungen die Autoren erreichten oder sie sich daran gebunden fühlten. Eine Teilnehmerliste ist nicht überliefert, aber es ist – basierend auf den anderen Veranstaltungen des Europarats – anzunehmen, dass Autoren nur vereinzelt anwesend waren. Daher ist die Berichterstattung über die Empfehlungen ausschlaggebend und diese war in beiden Ländern nicht koordiniert und erfolgte unterschiedlich.

Neben diesen meist multinational ausgerichteten Aktivitäten wurden auch verschiedene binationale Schulbuchgespräche geführt und teilweise Schulbuchempfehlungen erarbeitet. In dieser ersten Untersuchungsphase fanden zwischen einem europäischen und einem afrikanischen Land keine Gespräche statt. Allerdings wurde in den Gesprächen verschiedener europäischer Länder auch debattiert, wie über den Kolonialismus und Afrika in Schulbüchern gesprochen werden soll. Exemplarisch können die deutsch-englischen Schulbuchgespräche herangezogen werden. Erstmals wurde 1949 eine deutsch-britische Geschichtslehrertagung durchgeführt; bis 1976 schlossen sich sieben weitere Tagungen an. Der Schwerpunkt lag auf der deutsch-britischen Beziehungsgeschichte; Afrikawissen wurde nur indirekt durch Kolonialismus behandelt. Deutlich wird, dass – ähnlich wie bei den UNESCO-Aktivitäten – auf Schulbuchautoren gezielt wurde, obwohl diese nicht als eigenständige Akteursgruppe in die Gespräche eingebunden waren.[947]

Ein Aspekt, unter dem das Thema Kolonialismus diskutiert wurde, war die unterschiedliche Interpretation Bismarcks und des deutschen Kolonialismus. So wurde diskutiert, wie der »Wettlauf nach den besten noch unverteilten Kolonialgebieten, Rohstoff- und Absatzmärkten« dargestellt werden sollte und dass England Verständnis dafür zeigen solle, »daß auch Deutschland sich an dem allgemeinen Wettlauf nach Kolonialgebieten zu beteiligten suchte, und daß es nach dem Denken jener Zeit auf koloniale Betätigung einen mindestens ebenso

946 »The Periode from c. 1870 to c. 1950, Istanbul and Ankara, Turkey, 25.8.–3.9.1958«, in: Council of Europe, *Against Bias*, 20–21.

947 Jeismann betont, dass »wertvolle Hilfen für Schulbuchautoren« entstanden seien. Karl-Ernst Jeismann, »Einleitung«, in: Karl-Ernst Jeismann und Hanna Schissler (Hg.), *Englische und deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen zur neueren Geschichte*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1982, 7–10, hier 7. Teilweise handelte es sich um explizite Historikertagungen. »Deutsch-englische Historikertagungen 1954/55«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 4 (1955), 237–246.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

natürlichen Anspruch erheben konnte, wie Frankreich mit seiner viel weniger aktiven Wirtschaft.«[948] Der später veröffentlichte Bericht argumentierte dahingehend, dass das Deutsche Reich in die Reihe der Kolonialmächte zurückgeholt wird, anstatt generell das Konzept des Kolonialismus zu kritisieren.

Der Bericht veranschaulicht aber auch, dass hinter den Konferenzen in der Regel keine gezielte Öffentlichkeitsarbeit stand. So wurden zwar die Empfehlungen der deutsch-englischen Historikertagung von 1955 in Englisch und Deutsch veröffentlicht und waren somit beiden Seiten zugänglich,[949] aber weitere Berichte – wie der zitierte Abschnitt über die Darstellung der deutschen Kolonialambitionen – oblagen den einzelnen Mitgliedern der Gespräche und wurden demnach auch nicht gleich in den jeweiligen Ländern bekannt gemacht. Ebenso muss – ähnlich wie für die UNESCO – festgehalten werden, dass die Kommissionen oder Gesprächsformate keinen direkten Einfluss auf die jeweiligen Bildungsakteure hatten; dazu waren sie auf eine Umsetzung durch nationale Akteure angewiesen.

In all diesen Formaten wurde die Schulbucharbeit maßgeblich unter den Ländern initiiert, die traditionell eng verbunden waren.[950] Erst zögerlich fiel die Aufmerksamkeit auch auf andere Regionen. Das steht mit der Dekolonisierung in Verbindung – so fanden erste Aktivitäten mit dem Fokus auf Asien statt, wo sich nach dem Zweiten Weltkrieg verschiedene Länder für unabhängig erklärten. In den Fokus geriet die Frage, wie die Beziehung asiatischer und westeuropäischer Staaten in der Periode der europäischen Expansion in Schulbüchern dargestellt wurde. Trotz breit angelegter Schlagworte, wie »Learning about other Cultures«, war der regionale Fokus auf die Frage gerichtet, was in asiatischen Ländern über »den Westen« und umgekehrt unterrichtet wird. Afrikanische Länder nahmen hieran zwar teil (z. B. Ghana), aber Afrika geriet hierbei nicht in den Fokus.[951]

948 Hierzu »Deutsch-englische Historikertagungen 1954/55«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 4 (1955), 237–246, hier 244–245.

949 Empfehlungen der englisch-deutschen Historikertagung 1955: Deutschland und England 1904–1914.

950 Gemeint sind einerseits Länder, die traditionell eng zusammenarbeiten (z. B. skandinavische Länder), sowie Länder nach Konfliktsituationen (z. B. Frankreich–BRD, UK–BRD), s. UNESCO, Draft Plan for the Study of School Textbooks, Submitted to Member States and National commissions under Resolution 1.331 of the 1953–1954 Programm of UNESCO, Paris, 24. 08. 1963, UNESCO/ED/130.

951 UNESCO, Learning about other Cultures. Suggestions for a Study of Textbooks, Paris, 14. 12. 1954. Hieraus wurde später das »Major Project on the Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values«, 1957–1966, abgeleitet. S. auch Lembrecht, *Bücher für Alle*, 110–115. Überblick über die Teilnehmenden in Faure, *Netzwerke*, 313.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

3.2 Ab den 1960er Jahren: Geografische Ausweitung, thematische Vertiefung und Öffnung der Perspektive

In den 1960er Jahren fand – ähnlich wie schon in den jeweiligen nationalen Debatten – auch international eine entscheidende Ausweitung des regionalen Fokus statt. Die Unabhängigkeit und der Beitritt afrikanischer Staaten in die UNESCO sorgten für eine verstärkte Aufmerksamkeit. Praktiken, die für andere Regionen erprobt wurden, wurden nun auch auf Afrika angewendet; der Eurozentrismus, der zuvor innerhalb eines europäischen bzw. transatlantischen Bildungsraums diskutiert wurde, wurde nun auch in Auseinandersetzung mit afrikanischen Akteuren erörtert. Projekte mit dem Ziel der *International Understanding* wurden – speziell ab den 1970er Jahren – intensiviert. Darüber hinaus wurden Themen wie *World Studies*, Kolonialismus und präkoloniale afrikanische Geschichte sowie die Entwicklungszusammenarbeit untersucht. Damit ergab sich ein wesentlich breiteres Spektrum, innerhalb dessen Afrikawissen ausgehandelt wurde.

Der Wandel lässt sich am *UNESCO Courier* nachzeichnen, der nun auch in einer deutschen Ausgabe erschien. Im Oktober 1959 läutete die Zeitschrift eine »Wiederentdeckung« der afrikanischen Vergangenheit ein. Nach der ersten »Entdeckung« Afrikas durch Europäer ignorierten diese die Geschichte des Kontinents und nun sei die Zeit, diese »wiederzuentdecken«. Offensiv ging Basil Davidson Vorurteile an, wenn er seinen Beitrag mit der Frage begann »Is the negro a man without a past?«[952] Das gesamte Heft kann als Kampf gegen die Geschichtslosigkeit des Kontinents gesehen werden: großflächige Bilder afrikanischer Kunst, Überblickskarten subsaharischer archäologischer und historischer Orte und Texte von Menschen aus Europa und Afrika. Zu einem Zeitpunkt, als die ersten afrikanischen Kolonien sich für unabhängig erklärten und absehbar war, dass weitere folgen, wuchs das Interesse für die vorkoloniale Geschichte. Eine weitere Perspektivverschiebung leitete der *UNESCO Courier* 1961 mit dem Heft *The Face of New Africa* ein.[953] Es trägt der fortschreitenden Dekolonisierung Rechnung und richtet seine Aufmerksamkeit nicht mehr auf die Vergangenheit, sondern die Gegenwart und zukünftige Entwicklungen.

Es zeigt sich auch, dass für die meisten Projekte das Jahr 1960 eine künstliche Grenze darstellt. Die UNESCO oder der Europarat benötigten Zeit, um ihre Projektarbeit an den Umbrüchen auszurichten. Die Arbeit im Bereich der »race discrimination« wurde fortgesetzt, erfuhr aber Veränderungen: So wurde von der

952 Davidson, der anschließend auch für die britische Diskussion um relevantes Afrikawissen entscheidend werden sollte, lieferte die Titelgeschichte »The Rediscovery of Africa«, in: *UNESCO Courier* 10 (1959), 4–9.

953 *The Face of New Africa. UNESCO Courier* 14, 2 (1961).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

UNESCO auf der Generalversammlung 1960 die »Convention against Discrimination in Education« verabschiedet. In den folgenden Jahren gab es weitere Beschlüsse zum Themenkomplex »race« und »discrimination« (z. B. das »Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung«, 1965). Auch wenn diese Beschlüsse allgemein gehalten waren, so waren sie doch Interventionen in den Bildungsbereich. Die Vertragsstaaten verpflichteten sich, wirksame Maßnahmen »particularly in the fields of teaching, education, culture and information« zu unternehmen.[954] Aus der allgemeinen Formulierung folgt, dass der Staat – soweit es ihm möglich sei – diese Punkte auch im Schul(buch)wissen einschreiben sollte. Medien wie der *UNESCO Courier* berichteten ausgiebig über diesen Themenkomplex.[955] Ähnliche Reaktionen gab es auf die »Declaration on Race and Racial Prejudice«, die 1978 von der UNESCO verabschiedet wurde.[956] Mitte der 1960er Jahre rief die UNESCO einen »Internationalen Tag zur Überwindung von Rassendiskriminierung« als Reaktion auf die Niederschlagung einer Demonstration in Sharpeville/Südafrika aus. Solche Aktionen zielten zwar nicht explizit auf den Bildungsbereich, erzeugten aber Aufmerksamkeit und waren somit auch für politisch interessierte Schulbuchautoren relevant.

Ein weiteres Projekt, das in der Nachkriegszeit begonnen wurde und in den 1960er Jahren seinen Abschluss fand, war die *UNESCO History of Mankind*, wobei sich der Ost-West-Konflikt sowie die Dekolonisierung auf das Projekt auswirkten. Insgesamt wuchs im Projektverlauf die Kritik am Vorgehen und der Ausgestaltung der bisherigen Manuskripte; diese Kritik bezog sich auch auf die Vernachlässigung der afrikanischen Geschichte. Erst Mitte 1963 erschien der erste Band auf Englisch. Die Rezensionen waren aber weitgehend negativ, weshalb Verlage ihre Bereitschaft zurückzogen, das Buch in anderen Sprachen zu verlegen; eine deutsche Ausgabe wurde nie gedruckt. Nach Duedahl spielt die *History of Mankind* keine große Rolle in der Historiografie, aber innovativ war, dass sie versuchte, mit Nationalismus und Eurozentrismus in der Geschichtsschreibung zu brechen.[957] Die Kritik war einer der Gründe, die zu einem weiteren Großprojekt der UNESCO führten: der *General History of Africa* (GHA), die zwischen 1981 und 1993 erschien. Die Ausgangslage war nun aber eine andere: Der Anstoß ging nicht von einzelnen Personen in Europa aus, vielmehr beschloss die Organisation of African Unity (OAU) auf ihrem Gründungstreffen 1963, die UNESCO anzufragen, eine Geschichte Afrikas zu schreiben. Die UNESCO nahm

954 Convention against Discrimination in Education, Paris, 14. 12. 1960, Artikel 7. Zur Entstehung und der Rolle der neuen UNESCO-Mitgliedsstaaten s. Duedahl, *UNESCO Man*, 33–34.

955 *»Racism!«. UNESCO Courier* 13, 10 (1960).

956 Declaration on Race and Racial Prejudice, 1978. Auch hier wird wieder auf den Bildungsbereich (*educational resources, textbooks, curricula)* eingegangen, s. Artikel 5.2.

957 Duedahl, *Selling Mankind*, 123–127, 132.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Idee auf und begann 1965 mit der Arbeit. Im Zuge der Dekolonisierung sollten somit – in Afrika, aber auch international – Bücher ersetzt werden, die noch eine Kolonialerzählung der ehemaligen Kolonialmächte transportierten.[958] Als Mitarbeitende wurden in einem einmaligen Zusammenhang Experten für die afrikanische Geschichte versammelt, wobei zwei Drittel aus Afrika und ein Drittel nicht aus Afrika stammten.[959] Das gemeinsame Konzept basierte maßgeblich auf vier Punkten: Obwohl es auch ein politisches Projekt war, lagen ihm wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde und es berief sich auf eine Vielzahl von Quellen, inklusive der mündlichen Tradition und Kunst. Im Hinblick auf die Perspektive wurden zwei Punkte festgelegt: »Africa is considered in this work as a totality«, d. h. die Einheit und Gesamtheit des Kontinents wurden betont und nicht wie zuvor die verschiedenen Teile, wie sie durch den Kolonialismus geprägt waren. Außerdem sollte die afrikanische Geschichte dabei »essentially from the inside« gezeigt werden. Das Werk wurde außerdem in Englisch, Französisch und Arabisch verlegt; eine komplette deutsche Ausgabe erschien nicht. Die Berichterstattung über UNESCO-Medien erzeugte aber auch in der Bundesrepublik Deutschland Aufmerksamkeit für das Projekt.[960]

Auch das Thema *International Understanding* wurde weiter vorangetrieben. 1974 wurde mit der »Recommendation for International Understanding« von der UNESCO ein Meilenstein auf dem Gebiet erreicht. Sie bildete erstmals eine selbstverpflichtende Vereinbarung der Mitgliedsländer.[961] Die Empfehlung stellte eine graduelle Vertiefung dar und bildet aber auch den Auftakt einer neuen und internationaleren Diskussion um Schulbuchdarstellungen. So wurden in der Folge Schulbücher im multinationalen Rahmen systematisch hinsichtlich der Umsetzung der Empfehlungen untersucht.

Die Empfehlung bündelte frühere Vereinbarungen und ergänzte sie um die Forderung nach »Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen«. Die Mitgliedsstaaten wurden aufgefordert »die Beschäftigung mit den verschiedenen Kulturen und ihrem wechselseitigen Einfluss sowie mit kulturell geprägten Sichtweisen und Lebensstilen anzuregen und so die Basis zur wechselseitigen Wertschätzung kultureller Un-

958 1981 gab Ki-Zerbo den ersten Band, *Methodology and African Prehistory*, heraus; abgeschlossen wurde die Reihe mit dem achten Band *Africa since 1935.*

959 Ogot, B.: »Description of the Project«, in: A. Adu Boahen (Hg.), *General History of Africa, VII: Africa under Colonial Domination 1880–1935*, London: Heinemann, 1985, XXV–XXVII.

960 »Africa and its History. A Continent viewed from within«, in: *UNESCO Courier* 32, August–September, 1979. Die Aufmerksamkeit, die hiermit erzeugt wurde, darf aber auch für den deutschen Sprachraum – zumindest für ein interessiertes Publikum – nicht unterschätzt werden. Zu nennen wäre Joseph Ki-Zerbo, *Die Geschichte Schwarz-Afrikas*, Wuppertal: Hammer, 1979.

961 Kaisa Savolainen, *Education as a Means to World Peace. The Case of the 1974 UNESCO Recommendations*, Jyväskylä: University of Jyväskylä 2010, 83–141.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

terschiede zu schaffen.« Außerdem wurde ein »Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Völkern und Nationen der Welt« gefordert. Konkrete Themen wurden kaum genannt, umso mehr ist hervorzuheben, dass in einem Paragrafen dazu aufgefordert wurde, sich mit dem »Kampf gegen Diskriminierung und ihre unterschiedlichen Ausprägungen« und mit »Kolonialismus und Entkolonisierung; Möglichkeiten und Methoden der Entwicklungshilfe« auseinanderzusetzen.

Trotz dieser Forderungen blieb aber die Umsetzung in nationale Lehrinhalte ein kritischer Punkt. In der Präambel wiesen die Autoren auf den begrenzten Handlungsspielraum hin und dass jeder Mitgliedsstaat nun mit den Empfehlungen verpflichtet sei, die Umsetzung in seinem Land zu realisieren. Vorgeschlagen wurde zunächst, relevante Akteure (Behörden, Schulen etc.) über die Empfehlung zu informieren. Darüber hinaus sollten »Anstrengungen unternommen werden, um dem Mangel an geeigneten Lehr- und Lernhilfen abzuhelfen und die Qualität dieser Materialien zu verbessern.« Konkretisiert wurde dies mit folgender Forderung:

> Die Mitgliedsstaaten sollen geeignete Maßnahmen ergreifen, um Lehr- und Lernmaterialien, speziell Schulbücher, freizuhalten von solchen Elementen, die Anlass für Missverständnisse, Misstrauen, rassistische Einstellungen, Verachtung oder Hass gegenüber anderen Gruppen oder Völkern geben können. Lehr- und Lernmaterialien sollten vielmehr einen breiten Wissenshintergrund bieten, der dem Lernenden hilft, Informationen und Ideen, die er über die Massenmedien aufnimmt und die offensichtlich im Widerspruch zu den Zielen der Empfehlung stehen, selbst einzuordnen und zu bewerten.[962]

In einem zweiten Schritt sollte dann die Generalkonferenz über die Umsetzung informiert werden.[963] Die UNESCO blieb in der Rolle als Impulsgeber und *clearing house*.[964] Insgesamt waren die Empfehlungen inhaltlich nicht auf konkrete historische Themen oder Regionen festgelegt, sondern beschrieben generell Leitlinien des Unterrichts und waren für die jeweiligen Interpretationen der Mitgliedsstaaten offen. Einige der Punkte aber standen in Beziehung zu Repräsentationen von Afrikawissen in Schulbüchern, was in bi- und multinationalen Konferenzen und Projekten der UENSCO deutlich wird. Zwei sollen exempla-

962 *UNESCO-Empfehlungen über Erziehung für internationale Verständigung*, VII.39.

963 »Präambel«, in: *UNESCO-Empfehlungen über Erziehung für internationale Verständigung.*

964 Die UNESCO unterstützte in diesem Sinn auch den Austausch von Schulbüchern zwischen den Ländern. Dies geschah z. B. durch ein Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Senegal (1968). UNESCO-Empfehlungen über Erziehung für internationale Verständigung, IX.45. Zur Schulbucharbeit im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland s. Hillers, *Afrika in europäischer Sicht*, 23–25. Wie die Analyse im Kapitel der Bundesrepublik Deutschland gezeigt hat, spielen dieses Kulturabkommen und mögliche daraus entstandene Aktivitäten für die Schulbuchproduktion aber kaum eine Rolle.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

risch genannt werden: In Vorbereitung der 1974er Empfehlungen fand im Georg-Eckert-Institut ein multilaterales Projekt (1971–1974) statt.[965] Es hatte ein zweifaches Ziel: Einerseits sollten Autoren und Verlage mit einer kritischen Analyse der Schulbücher versorgt und andererseits sollten Akteure aus »all major regions of the world« zusammengebracht werden. Konkret bedeutet dies, dass Vertreter der Bundesrepublik Deutschland, Frankreichs, Japans, des Vereinigten Königreichs und Venezuelas beim ersten Treffen teilnahmen und Spezialisten aus Indien und Kenia später hinzustießen. Für die Fragestellung dieser Arbeit heißt dies, dass ein Forum geschaffen wurde, in dem die westdeutschen und englischen Schulbücher besprochen und eine afrikanische (bzw. kenianische) Perspektive eingespeist wurde. Die Grundlage bildeten Geografieschulbücher für die Sekundarstufe (Altersstufe 12–18). Für die gegenseitige Analyse gab es Richtlinien, die verhindern sollten, dass sich die Experten zu stark von ihren »personal ideas, nationality or cultural heritage« beeinflussen ließen. Die Analyse umfasste einen quantitativen Teil, d. h. die Frage, wie viel Raum in den Schulbüchern bestimmten Ländern und Themen zugestanden wurde, und einen qualitativen Teil, in dessen Zentrum Fragen nach »Accuracy«, »Adequacy« und »Sensitivity« standen. Die Reviewer sollten in ihren Statements nicht nur Kritik, sondern auch Verbesserungsvorschläge unterbreiten. Die allgemeine Kritik der kenianischen Schulbücher durch einen westdeutschen Rezensenten ist in einer späteren Broschüre abgedruckt; wichtiger für die Leitfrage dieses Abschnitts ist aber die kenianische Kritik der bundesrepublikanischen oder englischen Schulbücher. Ausführlich wurde aber nur die kenianische Kritik von englischen Schulbüchern abgedruckt: Diese fiel weitgehend positiv aus und lobte, dass die Bücher zunehmend »world-oriented« und weniger »British-centred« seien, als dies früher der Fall gewesen sei.[966] Die kenianische Kritik der Schulbücher aus der Bundesrepublik Deutschland scheint nur durch wenige und kurze Zitate im allgemeinen Text durch. Allgemein wurden eine koloniale Sichtweise und die zu geringe Reflexion der Entwicklungen nach der Unabhängigkeit kritisiert. Es entsteht der Eindruck, dass die bundesdeutschen Schulbücher stärker kritisiert wurden als die englischen, wobei eine direkte Vergleichbarkeit aufgrund der Darstellung kaum möglich ist.[967] Dies war auch nicht intendiert, vielmehr sollte ein Forum geschaffen werden, in dem auch diese kritischen Aspekte besprochen und in allgemeine Empfehlungen überführt werden sollten. Obwohl es allgemein um *International Understanding* ging, ist auffällig, dass es in den abgedruckten

965 Einen Überblick über die Treffen bietet: Henk Meijer und Elfriede Hillers, »International Textbook Revision in the Field of Geography. Some Reflections on Methods and Principles«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 3, 3 (1981), 193–208.

966 Boden, *Promoting*, 13–16, 31–34, 37–39.

967 Berücksichtigt werden muss auch die Arbeitsweise der Reviewer sowie der Umstand, dass deutsche Bücher für die Analyse ins Englische übersetzt werden mussten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Abschnitten maßgeblich um die Darstellung Afrikas ging bzw. um die Darstellung der europäischen Kolonialgeschichte in Afrika. Die Darstellung von Rückwirkungen des Kolonialismus auf Europa oder vor-/postkoloniale afrikanische Geschichte spielte keine Rolle, ebenso wenig die gegenwärtigen internationalen Verbindungen, beispielsweise durch Entwicklungszusammenarbeit. Dabei scheint die Diskussion allgemein breiter gefasst gewesen zu sein.[968]

Die Schrift schließt mit Empfehlungen, wobei zwei hervorgehoben werden sollen: Einerseits forderten die Projektteilnehmer, dass Schulbuchautoren »contemporary world problems« mehr Aufmerksamkeit widmen sollten. Damit bestärkten sie Forderungen anderer Veranstaltungen der UNESCO (oder des Europarats). Andererseits forderten sie, dass die internationale Kooperation von Schulbuchautoren gestärkt und so die bisherige Schulbucharbeit, die auf eine Kooperation von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern bzw. Schulbuchforschern beschränkt war, ausgeweitet werden soll – eine Forderung, die nicht systematisch umgesetzt wurde.[969] Ziel des Projekts war es maßgeblich, die späteren 1974er Empfehlungen vorzubereiten. Ein nennenswerter Einfluss der Empfehlungen auf Schulbuchautoren der teilnehmenden Länder ist gering einzuschätzen. So gab es zwar einen veröffentlichten Zwischenbericht, aber dieser beschränkte sich maßgeblich auf den Projektaufbau; konkrete Ergebnisse wurden – auch aufgrund des Arbeitsstands – nicht geliefert.[970] Ebenso wurde ein Abschlussbericht in Deutsch gedruckt, der aber nur eine allgemeine Einschätzung der Schulbücher präsentierte. Der Bericht schloss mit acht Empfehlungen, die auf neue Projekte ausgerichtet waren. So wurde gefordert, dass zukünftige Projekte auch Textsammlungen als Ressourcen für Schulbuchautoren zusammenstellen bzw. Autoren über Netzwerke Informationen bereitgestellt werden sollten. Anhand dieses Berichts war es Schulbuchautoren kaum möglich, ihre Schulbücher zu überarbeiten. Dafür wurde ein ausführlicher Abschlussbericht des Gesamtprojekts gefordert, der erst 1977 und nur in Englisch veröffentlicht wurde, d. h. nach den Empfehlungen, zu deren Vorbereitung das Projekt gedacht war.[971]

968 Boden, *Promoting*, 18.

969 Boden, *Promoting*, Recommendations by the Project Participants, No. 7, 8. Bei diesem Treffen war nur ein deutscher Schulbuchautor (Tenbrock) anwesend – allerdings wohl eher aufgrund seiner allgemeinen Expertise und weniger aufgrund seiner Funktion als Autor. Er veröffentlichte 1945 sein erstes Schulbuch und sein Name erschien auf dem Werk *Zeit für Menschen* bis Ende der 1990er Jahre. Sein Werk hatte aber eine große Kontinuität in den Wissensordnungen und er nahm nach dem Seminar keine grundlegende Änderung vor.

970 Elfriede Hillers, »Zwischenbericht über ein multilaterales UNESCO-Arbeitsprojekt zur Begutachtung von Lehrbüchern der Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 14 (1972–73), 188–190.

971 Elfriede Hillers, »Abschlussbericht über ein multilaterales UNESCO-Arbeitsprojekt zur Begutachtung von Lehrbüchern der Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die 1974er Empfehlungen bilden einen Bezugspunkt, der weit über die 1970er Jahre für internationale Diskussionen im Bereich der Schulbucharbeit relevant war. So fand Mitte der 1980er Jahre ein von der finnischen Kommission koordiniertes multilaterales Projekt statt, das eine der umfangreichsten Schulbuchanalysen zusammenstellte. Neben der Bundesrepublik Deutschland und dem Vereinigten Königreich waren auch Bulgarien, die DDR, Finnland, Frankreich, Polen, Spanien, die Türkei, die Ukraine, die UdSSR und Weißrussland vertreten. In der Abschlusspublikation wurden nicht nur die einzelnen Fallstudien behandelt, sondern auch allgemeine Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen ausgesprochen.[972]

Als zweites Beispiel soll auf ein anderes multilaterales Schulbuchprojekt eingegangen werden, das ebenfalls von der finnischen UNESCO-Kommission koordiniert wurde. Ziel war es, die Implementierung der 1974er Empfehlungen zu überprüfen und Vorschläge für weitere Maßnahmen zu unterbreiten. Zwischen 1978 und 1982 wurden durch nationale Experten Geschichts- und Sozialkundebücher aus sechs Ländern nach gemeinsamen Kriterien analysiert.[973] Hervorzuheben ist, dass neben den zusammenfassenden Schlussfolgerungen auch die jeweiligen nationalen Berichte (auf Englisch) veröffentlicht wurden. Für die Frage nach Afrikawissen in Schulbüchern ist dieses Projekt besonders auf-

(UNESCO-Projekt EDS/312/63)«, in: I*nternationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 16 (1975), 372–376. Boden, *Promoting* Understanding.

972 »Preface und Introduction«, in: Finnish National Commission for UNESCO, *Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms Through the Teaching of Ethnical and Humanistic Values*, Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO, 1986, 1–9; Conclusions and Recommendations, 32–36; Fallstudien, 49–497. Vertreter der Bundesrepublik Deutschland war Jürgen Zimmer, Professor an der FU Berlin, Direktor des Instituts für Interkulturelle Bildung sowie Vizepräsident der International Community Education Association (ICEA) und Mitglied der deutschen UNESCO-Kommission. Vertreter des Vereinigten Königreichs war Robert Creighton, International Secretary des United World College; zuvor war er Honorary Secretary und Chairman der UK Standing Conference on Education for International Understanding. Ebd., 32–42.

973 Das Vereinigte Königreich war Teil des Projekts, daneben die DDR, Finnland, Italien, Polen und die Sowjetunion. »Preface«, in: Finnish National Commission for UNESCO, *Reports of the UNESCO Projects on Multilateral Evaluation of Secondary School History and Social Studies Teaching Material and Curricula in the Light of the UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO, 1983, 1–2. Neben diesem Großprojekt gab es verschiedene Seminare, die sich mit der Implementierung der Empfehlungen beschäftigten, s. Elfriede Hillers, »Bericht über das Europäische UNESO-Seminar zur Verwirkung der Empfehlungen hinsichtlich der Erziehung zur internationalen Verständigung«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 18 (1977/1978), 416–418.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

schlussreich, da die Analysekriterien ausführlich dargelegt werden.[974] Das abstrakte Konzept von *International Understanding* wurde so durch festgelegte Themenbereiche und Fragestellungen fassbar. Während der Schwerpunkt in der Nachkriegszeit auf der Verständigung innerhalb Europas lag, wurde nun eine neue Rolle Afrikas deutlich. Die Projektteilnehmenden analysierten, wie viel Raum verschiedene Kontinente in den Büchern einnehmen, in welcher Periode sie behandelt, welche »Cultures/Civilizations« besprochen, welche Hauptgebiete (»political, economic, cultural«) und welche Länder in diesen Regionen thematisiert werden. Afrika unterteilten sie hierfür noch einmal in einen nördlichen und einen subsaharischen Teil ein. Andere im Rahmen der UNESCO diskutierte Themen wurden explizit aufgegriffen (Rassismus, Selbstbestimmungsrecht der Völker). Eine hervorgehobene Rolle nimmt auch der Themenkomplex um Kolonialismus, Dekolonisation und Entwicklungszusammenarbeit ein. Nicht zuletzt wurde auch nach der Rolle der UN in den Schulbüchern gefragt, was als Wirkungsforschung der eigenen Arbeit angesehen werden kann. Im Vergleich mit den Berichten der Nachkriegszeit wird deutlich, dass unter dem Dach der *International Understanding* eine Ausweitung der Perspektive stattgefunden hat und Afrika wesentlich mehr Aufmerksamkeit zuteilwurde.

Anders als beim erstgenannten Projekt, wo jeweils gegenseitig Schulbücher analysiert wurden, sendeten die teilnehmenden Länder jeweils eigene Berichte ein, die auf den gemeinsamen Kriterien basierten. Diese Berichte wurden von Personen geschrieben, die in die Schulbuchproduktion eingebunden waren: Richard Tames, der für verschiedene Verlage Schulbücher geschrieben hatte, untersuchte die englischen Bücher. Damit wurde einerseits sichergestellt, dass Personen die Bücher analysierten, die sich intensiv mit diesen beschäftigt hatten und die auch die Möglichkeiten und Grenzen der Schulbuchdarstellungen kannten. Andererseits wurde gewährleistet, dass die im Projekt geführten Diskussionen um die Implementierung der Empfehlungen und deren Interpretation auch den Autoren wieder bekannt gemacht wurden, um diese in neue Schulbücher einfließen zu lassen. Betrachtet man das Projekt aus einer anderen Perspektive, nämlich dass es auch als Außendarstellung für das jeweilige Land oder als Diskussionsbeitrag im eigenen Land diente, dann eröffnet sich eine andere Interpretation. Besonders deutlich ist dies am Beispiel der DDR, aber auch das englische Beispiel ist bezeichnend: Tames zeichnet in seinem Bericht ein weitgehend positives Bild, kritisiert aber, dass Schulbücher stark auf Politik- und Diplomatiegeschichte fokussieren, während Wirtschaft-, Sozial- und Kulturgeschichte vernachlässigt werden würden. In Bezug auf die regionalen Aspekte kritisierte er, dass bestimmte Erdteile vernachlässigt würden, so komme Afrika

974 »Criteria for the Evaluation of History and Social Studies Curricula and Textbooks«, in: Finnish National Commission for UNESCO, *Reports of the UNESCO*, 3–13.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nur in Bezug auf den Kolonialismus in Schulbüchern vor.[975] Hierbei muss aber auch hervorgehoben werden, dass diese Kritik im Einklang mit den eigenen Schulbuchproduktionen stand. So publizierte Tames im *Harrap World History Programme*, einer Serie, die für eine regionale Ausweitung der Perspektive stand und die intensiv auch auf die präkoloniale Geschichte, die Kolonialgeschichte und die postkoloniale Geschichte Afrikas einging und dabei auch Themen jenseits der traditionellen Politikgeschichte in den Blick nahm.[976] Eine Analyse der jeweiligen nationalen Schulbücher erfolgt im nächsten Teil. Hier bleibt jedoch festzuhalten, dass es einerseits eine verstärkte Aufmerksamkeit für Afrikawissen in den Diskussionen der UNESCO gab und dass dieses Projekt eines der wenigen war, die Schulbuchautoren aktiv in die internationale Debatte um Afrikawissen eingebunden haben.

Auch der Europarat setzte Mitte der 1960er Jahre mit einer Konferenzreihe neue Impulse.[977] Sie bildete einen weiteren Schritt von der europazentrierten Betrachtung hin zu einem breiter angelegten Curriculum. Die Empfehlungen betonten, dass die Aufgabe der Lehrkräfte darin liege, zur internationalen Verständigung beizutragen. Die Betonung der Zeitgeschichte wurde ebenfalls wiederholt. Implizit liegt den Empfehlungen ein Gegensatz zwischen Europa und dem Rest der Welt zugrunde, wenn es beispielsweise heißt, dass »[t]he study of non-European civilizations of the past and the present – eg. The Steppe civilizations – and their influence on European countries (and vice versa) should not be neglected.«[978] Dies wurde bestärkt, wenn sie weiterhin die »common culture of the peoples of Europe« betonten oder wenn später Vorschläge für Themen genannt wurden, die – soweit möglich – von einem »European point of view« behandelt werden sollten. Unter den 25 teils sehr allgemeinen Themenvorschlägen wurde auch die »European expansion in the world and the formation of colonial empires« genannt; die Dekolonisation wurde nicht erwähnt. Präzisiert wurde dies in den Folgekonferenzen (1969, 1971). Wieder wurden allgemeine Grundsätze aufgestellt, beispielsweise, dass der Geschichtsunterricht keine »narrow or chauvinistic attitudes« bestärken sollte.[979] In Bezug auf die regionalen Perspektiven bilden die Konferenzen einen weiteren Meilenstein ab: Es wurde betont, dass Geschichte nicht in »local, national, European and world« aufge-

975 Ebd., 458–549.

976 S. erster Teil sowie die gesellschaftliche Diskussion innerhalb des Vereinigten Königreichs. Tames war über die Harrap-Serie auch mit den Killingrays und den Netzwerken für mehr *African History* verbunden; daneben publizierte er bei Nelson, Evans, Batsford etc.

977 »Symposium on History Teaching in Secondary Education, Elsinor 1965«, in: Council of Europe, *Against Bias. Symposium on History Teaching in Lower Secondary Education*, Braunschweig, 1969, für weitere Informationen s. Council of Europe, *Against Bias.*

978 »Symposium on History Teaching in Secondary Education, Elsinor 1965«, in: Council of Europe, *Against Bias*, 33.

979 Council of Europe, *Against Bias*, 34–35, 38.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

spalten werden soll, sondern, dass die »inter-related« und »inter-dependent« Aspekte behandelt werden sollten. Wobei die Schwierigkeit dieser Vorgehensweise gesehen und betont wurde, dass die nationale oder europäische Perspektive, wenn möglich, zu einer globalen Perspektive ausgeweitet werden sollte. In späteren Abschnitten wurde – aus früheren Konferenzen – wiederholt, dass europäische Geschichte zu unterstreichen hat, dass eine »common civilisation« entstand, wobei nicht der Einfluss von »other civilisations on European civilisation and its extension to other parts of the world« unterschlagen werden sollte. Die Empfehlungen sahen auch die Betrachtung zumindest einer »non-European culture« jeweils »from the standpoint of their original nature« vor. Insgesamt wurde hierbei aber der Gegensatz zwischen Europa und dem Rest der Welt weiter bestärkt, indem empfohlen wurde, dass dies im »contrast with European history« stattfinden solle. Die Empfehlungen für die *Upper Secondary Education* fielen knapper aus. Hier ist aber zu betonen, dass erstmals der gewalttätige Aspekt des Kolonialismus angesprochen wurde, wenn auch nur in Bezug auf die chinesisch-europäischen Beziehungen am Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts.[980]

Afrikawissen, Kolonialismus in Afrika, die afrikanische Dekolonisation oder »Entwicklungshilfe« waren keine expliziten Themen auf Konferenzen des Europarats. Aber 1983 wurde ein Symposium mit Fokus auf die »Portuguese Discoveries« und deren Behandlung in »Secondary Schools in Western Europe« durchgeführt. Anhand des Fallbeispiels wurde festgestellt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in den Mitgliedsstaaten des Europarats über dieses Thema unterrichtet werden würden. Dass sich aber der Inhalt der Lehrpläne, der Unterrichtsmaterialien und Interpretationen der »European Expansion« unterscheiden würden. Ähnlich wie bisherige Empfehlungen kritisierte die Konferenz, dass die »European Discoveries« oft in einem »chauvinistic or Eurocentric way« unterrichtet werden würden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass erstmals betont wurde, dass es aufgrund des »multi-cultural character of many schools in Western Europe, and of the need to education young people for life in an interdependend world« entscheidend sei, dass der Unterricht nicht zu »feelings of racial or cultural superiority« führen dürfte. Der enge Fokus der Konferenz erlaubte es, detailliertere Empfehlungen zu entwickeln: So wurde generell der Begriff der »Discoveries« kritisiert, da dieser impliziere, dass die Regionen vorher leer gewesen seien; vielmehr sollten Lehrkräften und Schulbuchautoren alternative Begriffe (»European expansion overseas«, »The Age of Encounter«) nutzen. In der weiteren Behandlung der europäischen Expansion bewegten sich die Empfehlungen im Rahmen des Bisherigen, mit der Nennung von »positiven« wie »negativen« Aspekten. Konkret heißt dies, dass – beispielsweise bei den

980 Council of Europe, *Against Bias*, 40–41, 48.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Konsequenzen – der Wissenszuwachs in Europa und der Transfer von Wissen und kulturellen Werten in andere Regionen behandelt werden sollen, aber auch die Zerstörung (»disruption«) lokaler Institutionen in Afrika und Asien sowie die wirtschaftliche, politische und militärische Überlegenheit Europas, die zu einem Gefühl von »cultural and racial superiority« führte. Erstmals nennt das Dokument in internationalen Empfehlungen für den Geschichtsunterricht auch, dass es »African Kingdoms« gab und dass deren Reichtum ein Ansporn für die Portugiesen war. Dass in den frühen 1980er Jahren auf die präkoloniale Geschichte Afrikas erstmals in Empfehlungen des Europarats Bezug genommen wurde, ist schwierig zu bewerten. Es geschah 20 Jahre, nachdem international zum ersten Mal stärker auf dieses Feld hingewiesen worden war. Es muss aber berücksichtig werden, dass erstmalig ein Kolonialthema so detailliert behandelt wurde und Forderungen somit ausführlicher dargestellt werden konnten. Die Empfehlungen sprachen auch Ressourcenprobleme an. Lehrkräfte brauchen Zugriff auf »European and non-European« Quellen. Aus einer begleitenden Ausstellung in Lissabon könnten diese entnommen und sollten über die Mitgliedsstaaten zugänglich gemacht werden. Auch wurden Lehrerworkshops angeregt.[981]

Ein verbindendes Element dieser Diskussionen war die Stärkung von *World History*. 1979 fand unter dem Dach des Europarats eine Lehrerfortbildung zum Thema *World Problems in the European Classroom* in Lillehammer, Norwegen, statt, an der Personen aus 15 Ländern und unterschiedlichen Disziplinen teilnahmen. Anschließend verfasste Edmund O'Conner (Organiser of Extramural Studies, SOAS, London) eine Handreichung, die verschiedene Punkte vertiefte und einer breiteren Leserschaft zugänglich machen sollte – sie erschien ein Jahr später auf Englisch.[982] Erklärtes Ziel war es, *World Studies* in Schulen zu stärken, wobei die Schrift sich an Multiplikatoren und Lehrkräfte richtete. *World Studies* wurde dabei nicht als fest umrissenes Themengebiet aufgefasst, sondern eher als Perspektive, die auf vorherige Aktivitäten aufbaute. Ausgangspunkt bildeten zwei Themenfelder: die Diskussionen um *Education for International Understanding* und hierbei v. a. die Strategie der UNESCO-Empfehlungen sowie intensiver der Bereich der *Development Education.* Für beide Bereiche wurden unterschiedliche Strategien und Akteure genannt, die die Themen im Unterricht stärken sollen. Weniger ausführlich werden auch Themen wie Migration, die »reality of interdependence« und der »Nord-Süd-Dialog« angesprochen.[983]

981 »Symposium on ›Teaching about the Portuguese Discoveries in Secondary Schools in Western Europe‹, in Lisbon, Portugal, 25.–29. 07. 1983«, in: Council of Europe, *Against Bias*, 49–51.

982 Council of Europe, *World Studies in the European Classroom*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1980. S. auch O'Conners Rolle bei der Serie *Harrap World History*.

983 Ebd., 10–11, 14, 25–28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Während in den anderen Konferenzen des Europarats (und weitgehend auch der UNESCO) meist nur Empfehlungen ausgesprochen wurde, ist hinsichtlich der *World-Studies*-Schrift hervorzuheben, dass die Autoren sich auch mit denjenigen Aspekten beschäftigt haben, die eine Umsetzung von Empfehlungen behindern. Als wichtigsten Punkt kritisierte das Papier das fehlende Engagement von Entscheidungsträgern. Die Autoren führen am Beispiel der 1974er Empfehlungen aus, dass es zwar Unterstützung und Akzeptanz hierfür gebe, aber kaum über die Willensbekundung hinausgegangen worden sei. Die Empfehlungen waren so angelegt, dass die Nationalstaaten die finanzielle und administrative Umsetzung durchführen und mit Materialien unterstützten sollten. Dies sei nicht (ausreichend) geschehen. In den jeweiligen Ländern gebe es darüber hinaus verschiedene Hindernisse, die der Öffnung der Schule in Richtung *World Studies* entgegenständen (u. a. überladene Lehrpläne oder fehlendes Wissen der Lehrkräfte). Gerade auch die Verbindung zwischen internationaler Debatte und nationalen Bildungspolitiken wurde problematisch gesehen: International beschlossene Punkte müssten jeweils in sehr unterschiedliche nationale Strukturen umgesetzt werden. In Bezug auf Schulbuchwissen wurde darauf hingewiesen, dass es einen Mangel an Materialien gebe bzw. in einigen Ländern lediglich ein Mangel an Wissen über relevantes Material.[984]

Auch diese Schrift schloss mit Empfehlungen, wobei zwei herausgegriffen werden sollen: Es herrsche kein Mangel an international verhandelten Empfehlungen, aber die Umsetzung in nationale Schulsysteme wurde als Problem angesehen. Die Lösung sei, Entscheidungsträger zu beeinflussen – auch kommerzielle Verlage. Aber auch bei dieser Schrift bleibt die Frage offen, inwieweit sie die Diskussion nicht nur zusammenfasste, sondern ein konkreter Schritt zur Lösung der identifizierten Probleme war. Die Empfehlungen für mehr *World Studies* blieben allgemein gefasst und die konkreten Umsetzungen wurden wieder nationalen Akteuren überlassen, wobei die Reichweite dabei schon aufgrund der ausschließlich englischen Veröffentlichung eingeschränkt bleiben musste.[985]

Das Seminar zu *World History* griff darüber hinaus auf ein weiteres Themenfeld zurück, das nach 1960 auch international zunehmend diskutiert wurde und sich ebenfalls international als relevantes Themenfeld für Afrikawissen herauskristallisierte: *Development Education.* Dabei unterscheidet sich dieses Thema v. a. durch die Akteure, die es vorangetrieben haben. So hatte die UNESCO zwar eine tragende Rolle und der Europarat war beteiligt, aber entscheidend für die Diskussion waren die »Entwicklungshilfeorganisationen«. »Entwicklung« wurde – mit der Ausrufung der ersten Entwicklungsdekade

984 Ebd., 17–19, 22.

985 Ebd., 85–89. Insgesamt muss auch betont werden, dass die Publikation sehr an die britische Debatte angelehnt war, was auch durch die Mehrzahl britischer Autoren erklärbar ist.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

(1961–1970) – zunehmend zu einem Thema der internationalen (Bildungs-) Politik. Ende dieser ersten Dekade wurden die Diskussionen auf eine neue Ebene gehoben. Hierfür stehen zwei jeweils Ende 1970 durchgeführte Aktivitäten: ein Workshop in Bergendal und ein Arbeitspapier einer Inter-Agency Working Party.

Zunächst muss aber hervorgehoben werden, dass verschiedene NGOs schon vor 1970 das Thema *Development Education* aufgegriffen haben. Die bereits in den Teilkapiteln für die Bundesrepublik Deutschland und das Vereinigte Königreich behandelten Debatten sollen nun international eingebettet werden. Es gab seit Beginn der Entwicklungszusammenarbeit auch den Bereich *Education for Development*; im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit entwickelte sich daneben das Feld der *Education about Development*. Entscheidender Akteur war die Freedom From Hunger Campaign (FFHC),[986] die 1960, zu Beginn der ersten Entwicklungsdekade, von der FAO gegründet worden war und als Katalysator für verschiedene nationale NGOs diente. Ziel war es, ein weltweites Bewusstsein für das Problem des Hungers zu befördern und an Lösungen zu arbeiten, wozu auch nationale FFHC Agencies gegründet wurden. Sowohl die FFHC als auch die nationalen Agencies betrieben Informations- und Bildungsarbeit, wobei die Bildungsarbeit um 1970 verstärkt und eine intensivere Vernetzung der NGOs vorangetrieben wurde. FFHC etablierte den Development Education Exchange Service, in dem Materialien und Programme der *Development Education* von verschiedenen Akteuren zirkulierten. Daneben begann die FFHC, die *Development Education Exchange Papers* (DEEP) herauszugeben, eine Zeitschrift, die immerhin an über 8000 Institutionen weltweit verschickt wurde. Dies kann auch als Reaktion auf einen festgestellten Informationsmangel in den jeweiligen Gesellschaften gesehen werden.[987] Im Unterschied zu anderen Projekten richteten sich diese Informationen nicht direkt von der »internationalen Ebene« an Kultusbehörden oder Schulbuchverlage/-autoren. Vielmehr wendeten sie sich an NGOs in den jeweiligen Ländern, die dann im nationalen Rahmen auf Bildungsakteure einwirken sollten. FFHC produzierte darüber hinaus Bildungsmaterial, wobei an dieser Stelle wieder gilt, dass dies maßgeblich in Englisch verfasst war und die Frage nach Verfügbarkeit für Schulen gestellt werden muss. Ohne dies im Detail zu behandeln, kann festgehalten werden, dass die Arbeit des FFHC v. a. durch nationale FFHC-Ableger und Partner-NGOs auf nationale Debatten einwirkte.

986 Informationen zur Geschichte der FFHC s. Matthew Bunch, *All Roads Lead to Rome. Canada, the Freedom From Hunger Campaign, and the Rise of NGOs, 1960–1980*, Waterloo: University of Waterloo, 2007.

987 Andere Publikationen waren maßgeblich das *Ideas and Action Bulletin*, das seit 1960 in drei Sprachen erschien und schrittweise ausgebaut wurde; zu den Publikationen Bunch, *All Roads*, 112–116.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Ursprünge dieser Diskussion um *Development Education* liegen in der Mitte der 1960er Jahre. Bei der dritten *FFH Conference* spielte »Education and information« schon 1967 eine prominente Rolle. *Development Education* hatte sich innerhalb kurzer Zeit zu einem leitenden Begriff in der Arbeit der FFHC entwickelt.[988] Das wichtigste Ereignis in diesem Zeitraum war der Workshop *The School Open to the Third World* (1970) in Bergendal/Stockholm,[989] in dem die FAO (FFHC) sowie die UNESCO erstmals für einen europäischen Workshop *Development Education* in den Mittelpunkt stellten. Es war der Versuch, nationale Erfahrungen über die Einführung von Entwicklungsthemen in die Schule zu analysieren und den Fortschritt in dieser Richtung zu evaluieren.[990]

Die Arbeitsweise war auf einen offenen Austausch über die Strategien der verschiedenen Akteure und Situationen in den jeweiligen Ländern ausgerichtet. Hierzu wurden im Vorfeld Arbeitspapiere verteilt und vor Ort der offene Austausch sowie Gruppenarbeit gefördert.[991] Es wurden keine allgemeinen Empfehlungen ausgesprochen – mit der Ausnahme, dass im Anschluss nationale Folgeworkshops stattfinden sollten.[992] Inhaltlich fand eine breite Diskussion statt: Es ging um die Definition des *Development-Education*-Konzepts, um mögliche Aktivitäten auf dem Feld und v. a. darum, wie man auf die jeweiligen nationalen Akteure einwirken könnte. Hierzu wurde ein breites Feld von Zielgruppen identifiziert, die im eigenen Sinne und jeweils auch mit unterschiedlichen Strategien beeinflusst werden sollten: Ministerien, lokale und regionale Institutionen, Lehrkräfte und ihre Ausbildungsinstitutionen, Lehrplankommissionen, bildungsbezogene Presse, Lehrerverbände und -Gewerkschaften etc. Auch Bildungsmedienverlage wurden aufgegriffen, wenn auch nicht als einziger

988 Forth Freedom From Hunger Campaign Conference, Rome 3.–7. November 1969. Education within FFHC – Develoment Education, 29.08.1969, FAO Library No. 108214.

989 Brian MacCall, »Introduction«, in: *Report on a Joint FFHC/UNESCO European Development Education Workshop »The School Open to the Third World« in Bergendal, Sweden November 1970*, III.

990 MacCall: »Introduction«, I, III. In-School Development Education 1974, 1.

991 In den deutschen und britischen Arbeitspapieren berichtete Schade über »Development Problems in Schools« und Walker über »Education about World Development in the United Kingdom«, 22.10.1970 und 30.09.1970. S. Report on a Joint FFHC/UNESCO European Development Education Workshop, 3. Um einen offenen Austausch und die Zusammenarbeit zu befördern, wurden u. a. zwei Regeln festgelegt: Jeder Teilnehmer sprach nur für seine Person und nicht offiziell für die NGO, die er vertrat, und bei Wortmeldungen sollte – wenn möglich – nicht die Arbeit der eignen NGO promotet werden. S. Thomas, Report on a Joint FFHC/UNESCO European Development Education Workshop, 3.

992 Thomas, Report on a Joint FFHC/UNESCO European Development Education Workshop, 13.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ansatzpunkt gesehen. Vielmehr wurde eine umfassende Strategie, die alle Akteure des Bildungssystems umfasste, angestrebt.[993]

Auch wenn die Schule im Mittelpunkt stand, waren – wie bei anderen UNESCO-Konferenzen – nicht Lehrkräfte oder Schulbuchautoren Zielgruppe, sondern vielmehr wurden gezielt Multiplikatoren der entwicklungspolitischen Bildung eingeladen.[994] Von internationalen Organisationen sind MacCall (FFHC/FAO) und Padrun (IRED), die später noch eine Rolle spielen wird, zu nennen; für das Vereinigte Königreich waren O. G. Thomas (Oxfam) und Nanci Lui (VCOAD) anwesend und vertraten somit eine entscheidende NGO der britischen entwicklungspolitischen Bildung und den Dachverband VCOAD; für die Bundesrepublik Deutschland nahmen Vertreter der Deutschen Welthungerhilfe und des BMZ sowie mit Schade (vormals BMZ, nun Evangelischer Pressedienst) eine der wichtigsten Personen der hiesigen entwicklungspolitischen Bildung teil.[995]

Zwar wurden damit Themen besprochen, die im nationalen Rahmen ebenfalls schon diskutiert wurden, aber ein Austausch über die jeweiligen Erfahrungen und gemeinsamen Planungen für die Zukunft wurde von den Beteiligten als wertvoll eingeschätzt. Eine direkte Wirkung kann jeweils schwierig gemessen werden, aber sowohl in der Bundesrepublik als auch in England erschienen in Medien der entwicklungspolitischen Bildung Inhalte, die über diese Arbeit berichteten.[996] Im Vereinigten Königreich wurde außerdem vom VCOAD eine *Follow-up*-Konferenz für britische Lehrkräfte organisiert. Es schlossen außerdem weitere internationale Aktivitäten an. Hervorzuheben ist hier noch ein

993 Factors which influence what is taught in schools, and how it is taught. Some Suggestions for Opening the Door. FFHC Development Education Workshop, Bergendal, Sweden, November 1970, 21. 10. 1970, FAO Libaray 114062. In einem anderen Dokument wurden die zu beeinflussenden Personen kategorisiert: »Opinion-Makers«, »Decision-Makers« und »Communicators (including the mass media)«. Diese sollten v. a. in Richtung eines Wandels in 1. Lehrplänen und 2. Teaching Materials (including audio-visual education) beeinflusst werden. Leitfrage war »Who writes the books and what is put into them is crucial.« S. Working Paper 3: Influencing the Education System in Favor of Development Educations, in Working Papers: FFHC Development Education Workshop »The School Open to the Third World«, Bergendal, Sweden, November 1971. Januar 1971, FAO Library No. 114066. In diesem Zusammenhang ist auch auf das Arbeitspapier 6 »Influencing the Educational System« hinzuweisen.

994 Zur Einladung von O. G. Thomas s. Harrison, Oxfam, 118. Es ist auch anzunehmen, dass Schade, der die entwicklungspolitische Bildung in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik maßgeblich geprägt hat, gezielt eingeladen wurde.

995 Teilnehmerliste in »Öffnung der Schule gegenüber der Dritten Welt. Auszug aus dem Bericht über einen Workshop der FAO(FFHC)/UNESCO. Bergendal/Stockholm, 8.–14. 11. 1970«, in: *Schule und Dritte Welt* 37 (1970), 33–44.

996 So z. B. für die Bundesrepublik die Serie *Schule und Dritte Welt* (Heft 37); in England veröffentlichte O. G. Thomas im *World Studies Bulletin* einen Artikel, der sich direkt an Lehrkräfte richtete; Wrights ging in seinem Report über *The Changing World in the Classroom* auf die Konferenz ein. Vgl. Harrison, *Oxfam*, 148. In regulären Lehrerzeitschriften oder didaktischen Zeitschriften erschien kein Beitrag.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»Survey on Funding Agencies and Development Education« mit Fokus auf Belgien, Frankreich, die Bundesrepublik Deutschland und das Vereinigte Königreich, der weitere Konsultationen der NGOs auf dem Feld der *Development Education* vorantrieb.[997]

Die zweite Aktivität, auf die kurz eingegangen werden soll, war die Inter-Agency Working Party on Education about Development, in der sich neun UN Agencies zusammenfanden – nationale »Entwicklungshilfeorganisationen« waren nicht eingeschlossen.[998] Ihr Abschlussbericht von Anfang Dezember 1970 definierte zehn Punkte, in denen die UN Agencies im Bereich der »Education about Development« besser zusammenarbeiten wollten. Der erste Punkt betont, dass die Produktion von Unterrichtsmaterial von Verlagen sowie von NGOs unterstützt werden soll. Unterrichtsmaterialien wurden als relevante Medien eingeschätzt, wobei dies weiter bestärkt wurde, indem es im zweiten Punkt heißt, dass man Seminare fördern wolle, die auf »development issues and study trips to developing areas for writers, producers of educational materials and programms and officials of teacher training institutions« fokussieren.[999] Obwohl die UNESCO im Bereich der Bildungsarbeit auf eine lange Erfahrung zurückblicken konnte, wurde in dem Bericht betont, dass man auf die Erfahrungen der FFHC zurückgreifen und diese ausbauen möchte. Dies markiert einen grundlegenden Strategiewechsel. Zwar sah sich die UNESCO auch bei vorherigen Programmen maßgeblich als Impulsgeber für bi- und multinationale Projekte und als Art *clearing house*, aber man hatte trotzdem in den hier behandelten Diskussionen jeweils eine entscheidende Rolle gespielt (direkt als UNESCO, als nationale UNESCO-Kommission oder als koordinierende Institution). Nun wurde – über die FAO – ein Großteil der Verantwortung an die FFHC abgegeben. In der Be-

997 Die Folgekonferenz fand 1971 in London statt, s. Harrison, *Oxfam*,149. A Survey on Funding Agencies and Development Education in Belgium, France, Germany (Federal Republic) and the UK. Prepared for the Development Research Institute, Tilburg (Netherlands) by E. De Clerck, A. Keune, A. Koorke as a background paper for the Consultation on Funding Agencies and Development Education in Western Europe Jointly sponsored by the Committee on Society, Development and Peace and FFHC/Action for Development of FAO, Frascati (Italy), 7.–9. 7. 1972, FAO Library No. 122864. Report on A Consolation on ›Funding Agencies and Development Education‹ in Western Europe Sponsored Jointly by FFHC/Action for Development and the Committee on Society, Development and Peace of the World Council of Churches and the Political Commission Justice and Peace. Frascati, Italy 6.–9. 7. 1972, FAO Library No. 1122030.

998 Es wurden meist die Personen aus der Information-, Öffentlichkeits-, oder Bildungsarbeit entsendet. Folgende *Agencies* haben mit Repräsentanten teilgenommen: *Inter*national Bank for Reconstruction and Development, World Meteorological Organisation, International Atomic Energy Agency, UNCTAD, WHO, FAO/FFH (mit Brian MacCall) und Universal Postal Union; UNICEF, UNESCO. Inter-Agency Working Party on Education About Development (CESI), *Final Report*, Paris 1970.

999 *Final Report*, Paris 1970, 2.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wertung überwogen bei den Beteiligten die Expertise und Netzwerke der FFHC, auf dem Gebiet der entwicklungspolitischen Bildung diejenigen der UNESCO. Dieser Prozess kann parallel zu den Entwicklungen in den einzelnen Ländern gesehen werden: Zumindest für die Bundesrepublik Deutschland und das Vereinigte Königreich kann festgehalten werden, dass auch dort die Diskussion um entwicklungspolitische Bildung maßgeblich von NGOs, die Partikularinteressen verfolgten, geführt wurde und der Staat – wenn auch in unterschiedlichem Maß – diese Arbeiten anerkannte, einband und förderte.[1000] Die vorherige Auffassung, dass die UNESCO ein entscheidender und bestimmender Akteur sei – wenn dies jemals in dieser Reinform Erklärungsmuster bot –, wurde mit diesem Projekt abgelöst und muss durch ein Interpretationsmuster ersetzt werden, das stärker die Vernetzungen in den Blick nimmt und auch NGOs einen entscheidenden Platz zuweist.

Als Problem der internationalen Arbeit auf dem Feld der *Development Education* – ebenso wie der nationalen Debatten darüber – wurde auch auf dem Workshop und im Report der Arbeitsgruppe festgestellt, dass keine allgemeingültige Definition für *Development Education* vorliege.[1001] Trotzdem oder gerade deswegen war die Arbeit anschlussfähig für andere Akteure. Ein Review der Aktivitäten seit dem Bericht der Inter-Agencies Working Group 1970 stellte 1972 fest, dass eine Reihe von Aktivitäten stattgefunden habe.[1002] Weitere zwei Jahre später, 1974, legte Padrun eine erste große Studie vor, die systematisch die Behandlung von *Development Education* in Schulen von sechs Staaten untersuchte.[1003] Ähnlich wie bei der UNESCO-Studie zum *International Understanding* handelt es sich um eine Metastudie, die auf den nationalen Reports basiert.[1004]

1000 *Final Report* Punkt 5: »Encouraging a better co-ordination of United Nations and non-United Nations efforts for development education by the exchange of material and ideas from existing programs. In this connection, it was felt that every effort should be made to build on experience already gained through the experimental Development Education Exchange Service initiated in 1970s by FAO's Freedom From Hunger Campaign«.

1001 In einem Arbeitspapier wurde dies auch festgehalten: »Part of the problem may be a lack of agreement as to what is meant by ›Development Education‹. A rather narrow interpretation of it has led some, for instance, to suppose that this matter is exclusively within the competence of Unesco.« *Working Paper on Education about Development, Paper submitted by UNESCO and FAO/AD*, 28.01.1972.

1002 Meinungsumfragen in vier europäischen Ländern, nationale *development-education*-Workshops, Projekte mit UNESCO Schulen, Austausch von Materialien etc., s. Working Paper on Education about Development (Paper submitted by UNESCO and FAO/AD), 28.01.1972. Ein Überblick über die Aktivitäten s. ANNEX II »UNESCO and FAO/AD Activities in Development Education.«

1003 Ruth Padrun, *Development Education in School. Preliminary Report of a Comparative Study in Six European Countries for UNESCO*, FAO/AD, and CESI, April 1974, verfasst noch vor einem *Follow-up*-Workshop im Mai 1974. Anschließend dann: Ruth Padrun, *In-School Development Education in the Industrialized Countries. A Six-Country Comparative Study. Report on a Comparative Study Carried out in France, The Federal Republic of Germany,*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Padruns Bericht gab inhaltlich kaum neue Impulse, da maßgeblich auf die nationalen Studien zurückgegriffen wurde, die nur bis zu einem gewissen Maß vergleichbar waren. Der Bericht griff für die Bundesrepublik v. a. auf die Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zurück.[1005] Für England wurde zunächst festgestellt, dass es keine aktuelle umfassende Schulbuchstudie gebe, um anschließend eine VCOAD-Studie von 1959 und eine weitere zum Themenfeld »race relations« zu zitieren.[1006] Im Urteil äußerte Padrun trotzdem deutlich über Schulbücher, dass die Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich, die Schweiz und Schweden »do not deal with problems of the Third World in a satisfactory manner. In addition, they remain strictly centred on their own country or Europe, and fail to make a global and coherent analysis of development and under-development.«[1007] Die Innovation der Padrun-Studie liegt darin, dass durch sie unterschiedliche Länder in Austausch kamen; besonders in Form eines *Follow-up*-Workshops. Ein direktes Zurückspielen der Ergebnisse kann nur für England, durch einen Bericht von Wrights, festgehalten werden.[1008]

Der Workshop in Bergendal und die Inter-Agency Working Party stehen somit am Anfang einer Bündelung bisheriger Aktivitäten und einer strategischen Kooperation verschiedenster NGOs, die alleine durch das Ziel einer verstärkten *Development Education* (ohne das Konzept abschließend zu definieren) verbunden waren. Sieht man dies im Kontext anderer international diskutierter Themen, kann festgehalten werden, dass einerseits über UNESCO-/Europarat-Empfehlungen globale Diskussionsräume zu Themen wie *International Understanding* oder Kampf gegen »race discrimination« geschaffen und andererseits durch Förderung temporärer bi- und multinationaler Projekte kleinere, temporäre Foren gebildet wurden. NGOs, die – wie im Fall der *Development Edu-*

Hungary, Sweden, Switzerland and the United Kingdom during 1973/74 and a Follow-up Workshop held in Paris – May 1974, o. O., o. D.

1004 Das BMZ koordinierte es für die Bundesrepublik Deutschland; Bericht von Ulrike Stock (Pädagogische Arbeitsstelle Dritte Welt) und Schade (vormals BMZ, nun Evangelischer Pressedienst). Das VCOAD koordinierte es für das Vereinigte Königreich; Bericht von David (Lecture in Geography) und Jill Wright (Formerly Lecture in Geography). S. David Wright und Jill Wright, *The Changing World in the Classroom – A Survey of Development Education in British Secondary Schools*, London: UNESCO, 1974.

1005 Padrun, *Development Education*, 39–45.

1006 Ebd., 51–53. Es wird ergänzt durch eine Studie des *Liverpool Community Relations Council*, *Sowing the Dragons Teeth. Bias in Books We Teach*, o. O, o. D. Es handelt sich um »graue Literatur«, die im Rahmen dieser Recherche nicht aufgefunden werden konnte.

1007 Padrun, *Development Education*, 28.

1008 Der bundesdeutsche Bericht wurde nur auf Englisch verfasst. Hier spielt die Sprachbarriere wieder eine Rolle. Schade, Stock, Wright und Wright nahmen am *Follow-up*-Workshop teil. Darüber hinaus zählten weitere Akteure, wie ein Vertreter des BMZ oder des VCOAD, zu den Teilnehmenden, s. Padrun, *Development Education*, Annex III.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

cation – Partikularinteressen vertraten, konnten sich dabei zu verlässlichen Partnern für die UNESCO und den Europarat etablieren. In beiden Fällen war man auf nationale Akteure angewiesen, die die Themen dort in die Diskussion einbrachten oder Beschlüsse in nationale Richtlinien übersetzten. Weitere Themen, die für Afrikawissen relevant wären, wurden nicht in die internationalen Debatten um Bildungsinhalte eingebracht, weil es keine Akteure im internationalen Raum gab, die dies mit Nachdruck getan hätten. Hierzu zählen die Apartheid und der Status von Namibia. Diese führten auf nationaler Ebene zu Diskussionen und Boykottaktionen. International führten sie zum Austritt Südafrikas aus dem *Commonwealth* und auch der *UNESCO Courier* berichtete über dieses Themenfeld, aber es entwickelte sich nicht als bildungspolitisches Thema auf internationaler Ebene.[1009] Ebenso verhielt es sich mit Namibia, das um seine Unabhängigkeit kämpfte. Auch dieses Thema, teilweise verbunden mit der Kritik an der Apartheid, wurde jeweils in nationalen Zusammenhängen – wie auch international – intensiv diskutiert.[1010] Konkrete bildungspolitische Aktivitäten wurden dem Thema aber nicht gewidmet. Überdies ist festzuhalten, dass die temporären Bildungsräume, in denen relevantes Afrikawissen behandelt wurde, sich in dieser Phase weitgehend auf (West-)Europa bezogen und selten auch afrikanische Stimmen berücksichtigten.

3.3 Ende des Kalten Kriegs

Mit dem Ende des Kalten Kriegs gab es – in Bezug auf Afrikawissen in Schulbüchern – keine grundlegenden Veränderungen in den internationalen Diskussionen. Der größte Wandel zeichnete sich strukturell ab, indem die DDR der Bundesrepublik Deutschland beitrat und somit auch Teil derselben internationalen Foren wurde.

Auf inhaltlicher Ebene verloren verschiedene Themenfelder, Namibia oder Apartheid, aufgrund des historischen Wandels ihre Bedeutung. Andere Themen wurden nach 1990 vertieft. 1995 verabschiedete die UNESCO die »Declaration of Principles of Tolerance«, die vorherige Empfehlungen ergänzte und ebenfalls

1009 Jürgen Bacia und Dorothée Leidig, *»Kauft keine Früchte aus Südafrika!« Geschichte der Anti-Apartheid Bewegung*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2008. Tom Buchanan, »The Anti-Apartheid Movement«, in: Nick Crowson, Matthew Hilton und James McKay (Hg.), *NGOs in Contemporary Britain. Non-State Actors in Society and Politics since 1945*, London: Palgrave Macmillan, 2009, 113–128. Enuga S. Reddy, »The U.N. World Campaign against Apartheid«, in: *UNESCO Courier. Southern Africa at Grips with Racism* 30 (1977), 5–8.

1010 Zur internationalen Diskussion u. a. Vereinte Nationen, *Ein veruntreutes Pfand. Namibia*, New York: Vereinigte Nationen, 1975; teilweise s. auch *UNESCO Courier*.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Lehrerausbildung, Lehrpläne und natürlich Schulbücher und Unterrichtsmaterialien wieder gesondert hervorhob.[1011] Im hier angelegten Untersuchungszeitraum spielte sie für Schulbuchinhalte aber keine Rolle mehr. Ebenso verhält es sich mit dem European Centre for Global Interdependence and Solidarity bzw. dem North-South Centre in Lissabon, das der Europarat auch als Vorstoß gegen einen Eurozentrismus 1990 gründete. Das Ziel dieser Institution besteht darin, ein öffentliches Bewusstsein dafür zu stärken, dass Europa mit den Ländern des Südens aufs Engste verbunden sei.[1012]

4 Zwischenfazit: Schulbücher und politische Debatten als Ressourcen füreinander

Dieser Teil der Untersuchung verfolgte eine zweifache Zielsetzung: Einerseits wurde analysiert, welche Diskussionen um relevantes Afrikawissen geführt wurden, andererseits wurde nach bildungspolitischen Interventionen gefragt: Welche Akteure haben mit welchen Praktiken versucht, Schulbuchwissen in Bezug auf Afrika zu beeinflussen? Die wissensgeschichtliche Perspektive bedingt dabei, dass das Schulbuch in seinen Verflechtungen mit gesellschaftlichen Prozessen untersucht wird. So ist es möglich, das Schulbuch und gesellschaftliche Debatten als Ressourcen füreinander anzusehen und nicht von einer simplen Indienstnahme durch die Politik auszugehen.[1013] Politische Debatten dienen als Ressource für Schulbücher, ebenso wie Schulbücher diese Debatten als Ressource nutzen. Oder um es auf konkrete Akteure herunterzubrechen: Aktivisten, die sich gegen Rassismus, für Entwicklungspolitik oder eine verstärkte Thematisierung des Kolonialismus in der Gesellschaft einsetzten, nutzten Schulbücher und Schulbuchanalysen, um ihre Position in gesellschaftlichen Debatten zu stärken. In diesem Sinn ist Schulbuchkritik nicht nur Schulkritik,[1014] sondern in vielen Fällen auch Gesellschaftskritik. Andererseits nutzen Schulbuchautoren aber auch gesellschaftliche Debatten als Ressourcen.

1011 *Declaration of Principles of Tolerance*, 1995, Artikel 4, besonders Abschnitt 4.4.

1012 »Introduction«, in: Council of Europe, *Against Bias*, 11; s. auch Council of Europe, Resolution (89) 14: Establishing a European Centre for Global Interdependence and Solidarity, adopted by the Committee of Ministers on 16.11.1989 at its 85th Session.

1013 Vgl. Mitchell G. Ash, »Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander«, in: Rüdiger vom Bruch und Brigitte Kaderas (Hg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart: Steiner, 2002, 32–51.

1014 Gerd Stein, *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Das Zwischenfazit erfolgt dabei in drei Schritten. Erstens werden knapp die Konjunkturen des Afrikawissens mit speziellem Augenmerk auf die Akteure des Wissens zusammengefasst. Dies erfolgt unter thematischen Zugängen, mit denen Afrikawissen diskutiert wurde. Wie im ersten Teil beschrieben verfügen Schulbuchautoren über einen inhaltlichen Spielraum und stützen sich auf die vorhandene Literatur sowie Vorstellungen davon, was in ihren Augen gesellschaftlich als relevant gilt. Die gesellschaftliche Diskussion kann somit Schulbuchautoren dazu dienen, Bewertungen über Relevanz und Kontroversität des Afrikawissens zu treffen, und sie bietet in konkreter Form Quellenmaterial für ihre Arbeit. Sie kann dementsprechend als Ressource für die Produktion von Schulbuchwissen angesehen werden. Zweitens wird der Blick auf Praktiken der Aushandlung relevanter Wissensbestände gerichtet. In beiden untersuchten Ländern und international wurde über relevantes Afrikawissen diskutiert. Auch wenn die Ausgestaltung dieser Praktiken sich zwischen den thematischen, aber auch länderspezifischen Fallbeispielen unterscheidet, so zeigt sich doch bei erfolgreichen Themensetzungen ein ähnliches Vorgehen. Darüber wurde gezeigt, dass Aktivisten Schulbücher und Schulbuchanalyse als Ressource dienen, ihre Positionen in gesellschaftlichen Debatten zu unterstreichen. Drittens werden die Ergebnisse dieses Teils unter der Frage zusammengefasst, wie die verschiedenen Wissensbestände, die in bestimmten Räumen zirkulierten, miteinander verwoben waren. Eine wissensgeschichtliche Perspektive erlaubt es, die Verwobenheit der Wissensbestände aufzuzeigen. Hiermit werden die Grundlagen für die anschließende Analyse der Schulbücher gelegt.

4.1 Konjunkturen und Akteure des Afrikawissens

Afrikawissen wurde im Untersuchungszeitraum durchgängig diskutiert. Während im vorangegangenen Kapitel die Untersuchung nach verschiedenen nationalen Diskussionsräumen getrennt erfolgte, werden die Ergebnisse nun im Hinblick auf die verschiedenen Zugänge analysiert, unter denen Afrikawissen verhandelt wurde: Afrika, Kolonialismus und Dekolonisation, Rassismus sowie entwicklungspolitische Bildung.

Afrika: In beiden Ländern und international gab es Debatten, die direkt Afrika oder *African History* adressierten. Die Entwicklung dieser Diskussionen war eng an die politische Situation Afrikas und die Prozesse der Dekolonisierung gebunden. Exemplarisch kann dies für den internationalen Raum gezeigt werden. So gab es in den 1940er und 1950er Jahren kaum Diskussionen, welches Wissen über Afrika in Schulen vermittelt werden soll – in der ausführlichen Diskussion um *International Understanding* bzw. Stereotype und Vorurteile in Schulbüchern, in denen man es hätte gut thematisieren können, spielte es kaum eine

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Rolle. Die internationale Kooperation beschränkte sich auf Regionen, die zuvor auch schon eng zusammengearbeitet hatten, und weitete sich dann während der Dekolonisierung aus. In den 1950er Jahren wurden erste Projekte zu »Learning about other Cultures« gestartet und auf Afrika fiel der Fokus, als die ersten Länder unabhängig wurden sowie der UNO und UNESCO beitraten. Relativ schnell lieferten Publikationen wie der *UNESCO Courier* weitere Informationen.[1015] Andere Initiativen benötigten mehr Zeit. So fragte die OAU 1959 die UNESCO an, ob sie eine *General History of Africa* koordinieren könnte. Afrika wurde mit der Dekolonisierung zu einem Akteur, der Afrikawissen international mitaushandelte, wobei auch festgehalten werden muss, dass Personen aus Afrika in den jeweiligen nationalen Debatten kaum eine Stimme hatten. Die Aufmerksamkeit für dieses Themenfeld stieg um 1960 extrem an und nahm anschließend wieder ab, wobei sich das Diskursfeld nachhaltig verändert hatte: Afrika war in verschiedenen Themenfeldern zum festen Bestandteil geworden – beispielsweise in Projekten zu *International Understanding*, in denen in den 1970er Jahren Afrika ein wichtiger Bestandteil war. Im Zuge der »Recommendation for International Understanding« wurde erstmals ein Projekt gestartet, in dem Schulbücher verschiedener europäischer Länder von Vertretern eines afrikanischen Lands (Kenia) analysiert wurden. Ein ähnliches gesteigertes Interesse kann auch in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich um 1960 festgestellt werden, wobei es jeweils eng mit den nationalen Debatten verknüpft wurde. So gab es in der Bundesrepublik Deutschland vor 1960 kaum Debatten um Afrika im Schulbuch und erst ab 1960 eine relativ intensive Debatte, mit einer Vielzahl von Akteuren. Einerseits sind hier spezialisierte NGOs (z. B. DAG) zu nennen, die die allgemeine Aufmerksamkeit nutzte, um ihre Ziele zu bewerben. Andererseits können verschiedene Akteure (z. B. BpB), die auf ein gesteigertes gesellschaftliches Interesse reagierten, ausgemacht werden. So publizierten auch verschiedene Verlage in Deutschland ergänzende Unterrichtsmaterialien, um zu ermöglichen, dass die aktuellen Ereignisse zeitnah im Unterricht behandelt werden konnten. Ähnliches erfolgte im Vereinigten Königreich, wo zuvor Afrikawissen maßgeblich unter der Frage des »Knowledge about the Colonies« diskutiert worden war. Im Folgenden blieb die Debatte eng an das Thema Kolonialismus gebunden, beispielsweise im AWS-Projekt, in dem OUP Stimmen aus Afrika in die Debatte um relevantes Afrikawissen einführte. Der Schwerpunkt blieb der Kolonialismus, aber es wurden auch aktuelle politische Ereignisse in Afrika debattiert. Diese Schwerpunktsetzung zeigt sich auch mit Blick auf die Publikationen und Debattenbeiträge zur *African History* – sie ar-

1015 Hier sind die Ausgaben um 1960 ein Indikator. Im Oktober 1959 titelte der *UNESCO Courier* mit *Africa's Lost Past. The Startling Rediscovery of a Continent.* Im Februar 1961 erschien dann das Themenheft *The Face of New Africa.*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

beiteten v. a. die Kolonialgeschichte auf, auch wenn hier Afrika als Ganzes stärker in den Fokus rückte.

Kolonialismus und Dekolonisation: Im Vereinigten Königreich spielte der Zugang über Kolonialismus Ende der 1940er und in den 1950er Jahren eine bedeutende Rolle. Die Dekolonisierung stellte bisher als gesichert geltende Wissensbestände infrage und es wurde eine Debatte um Wissen über das *Empire* angeregt. Dabei traten v. a. Akteure auf den Plan, die eng mit dem *Empire* verbunden waren: Das Colonial Office, das Imperial Institute und verschiedene NGOs, die Wissen über das *Empire* in der Bevölkerung festigen wollten, initiierten und beförderten Diskussionen. Ab den 1960er Jahren gab es erste kritische Debattenbeiträge zur eigenen Kolonialvergangenheit. Spätestens die Debatte um das Buch *Discovering Africa's Past* 1978 belegt, dass diese kritischen Stimmen mehrheitsfähig geworden waren, auch wenn weiterhin noch alte Denkmuster fortbestanden. Es zeigt aber auch, dass ein Netzwerk von Personen, wie der Kolonialhistoriker Davidson oder David Killingray, mit Akteuren des Bildungsbereichs, wie Margret Killingray, Marsh und Collister, sowie weiteren Akteuren das Thema der Kolonialgeschichte mit Fragen der *African History* oder der *World History* vorantrieb. In der Bundesrepublik Deutschland spielte demgegenüber die Kolonialgeschichte anfangs kaum eine Rolle. In den 1960er Jahren gab es verschiedene Versuche, ein neues Bild der deutschen Kolonialgeschichte zu prägen, was auch auf die Debatten um Schulbuchwissen ausstrahlte. Erste kritische Töne wurden Ende der 1960er Jahre eingebracht, wobei sich eine Debatte erst in den 1980er Jahren etablierte und von einem breiten Bündnis getragen wurde. Auch international gab es in den 1960er Jahren kaum direkte und eigenständige Diskussionsbeiträge zu diesem Themenfeld, wobei es unter der Perspektive des *International Understanding* v. a. ab den 1970er Jahren auch (mit)diskutiert wurde.

Rassismus: Der Zugang über »race« und Fragen des Rassismus spielten international seit Ende der 1940er Jahre eine wichtige Rolle und blieben durchgängig auf der Tagesordnung. Diese Debatte schlug sich aber kaum in den nationalen Debatten um Schulbuchwissen nieder. Neben Fragen der Repräsentation des Kolonialismus bildet der Wissenskomplex um »race« das Feld, auf dem es die größten Unterschiede in den untersuchten Ländern gab. In der Bundesrepublik Deutschland wurde Rassismus im Zusammenhang mit den sogenannten »Besatzungskindern« diskutiert und die Debatte von Akteuren vorangetrieben, die sich auf dem Feld engagierten und denen sich damit auch ein Forum öffnete. Als die sogenannten »Besatzungskinder« nicht mehr im Zentrum gesellschaftlicher Auseinandersetzungen standen, verschwand auch das Thema Rassismus wieder aus den Debatten um Schulbuchwissen. Schwarze Minderheiten im eigenen Land wurden innerhalb des Untersuchungszeitraums nicht mehr im Bildungsbereich thematisiert. Nur durch die Apartheid in Südafrika

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wurde das Thema Rassismus an einem externen Beispiel wieder Diskussionsgegenstand. Auch im Vereinigten Königreich spielte die Apartheid in gesellschaftlichen Debatten eine große Rolle und wirkte sich auf die Debatten um Schulbuchwissen aus. Das Themenfeld Apartheid war somit ein beide Länder verbindendes Element. Dabei gab es im Vereinigten Königreich mit der LCP schon 1944 eine Diskussion über dieses Themenfeld, die aber keine Aufmerksamkeit im Bildungsbereich zu erzeugen vermochte. Erst gesellschaftliche Konflikte, wie die Notting Hill Riots und die dadurch angestoßenen Debatten brachten dem Themenfeld auch anhand nationaler Beispiele schrittweise mehr Aufmerksamkeit. Das Thema wurde dann einerseits durch staatliche Berichte (*Swann Report* oder *Rampton Report*) sowie andererseits durch verschiedene Akteure bestärkt, die sich auf dem Feld engagierten, sodass das Thema Ende der 1970er Jahre relevant genug wurde, dass selbst die Verlage eine Broschüre zum *Publishing in a Multi-Cultural Society*« herausbrachten. In den 1990er Jahren gründete sich dann mit BASA eine NGO, um das Thema stärker in Lehrplänen, Schulbüchern und in der Lehrerfortbildung zu verankern.

Entwicklungspolitische Bildung: Der Zugang über entwicklungspolitische Bildung etablierte sich in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich auf ähnliche Weise. So beförderten verschiedene NGOs (allen voran der FFHC) international einen Gedankenaustausch und stärkten Forderungen, dieses Themenfeld im Unterricht (intensiver) zu behandeln. In der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich wurde das Thema schon in den 1960er Jahren fest in den Debatten um Schulbuchwissen etabliert, wobei in beiden Fällen NGOs eine wichtige Rolle spielten, die jeweils eng mit den internationalen Debatten verbunden waren und in den beiden Ländern eigene Netzwerke gebildet hatten. Während sie sich im Vereinigten Königreich mit dem VCOAD zusammenschlossen und das zuständige Ministerium integrierten, band das BMZ in der Bundesrepublik die verschiedenen Organisationen ein. In beiden Fällen ist aber eine enge Verbindung zwischen nationalen NGOs und den internationalen Foren der Entwicklungspolitik und der Bildungspolitik zu beobachten.

Mit Blick auf die Konjunkturen und Akteure des Afrikawissens lassen sich drei Aspekte festhalten, die für die spätere Analyse des afrikabezogenen Schulbuchwissens relevant sind. Die Diskussionen verdeutlichen erstens, dass in der Debatte um relevantes Afrikawissen die verschiedenen Wissensbestände eng mit gesellschaftlichen Akteuren und bestimmten Medien verbunden waren. Afrikawissen kann nicht von diesen Akteuren losgelöst analysiert werden. Es muss gefragt werden, welche Akteure in den gesellschaftlichen Debatten um Afrikawissen beteiligt waren und wie sie sich einbrachten. Denn es war nicht so, dass alle gesellschaftlich relevanten Akteure repräsentativ zusammengekommen wären, um in einer Diskursarena auszuhandeln, welches Wissen über Afrika in

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

welcher Form in Schulbüchern repräsentiert werden sollte.[1016] Vielmehr waren es sehr spezifische Akteure, die sich aus ihrer jeweiligen Perspektive an den Diskussionen beteiligten und dabei ihre Partikularinteressen vertraten – nationalen Minderheiten, koloniale Akteure, (internationale) Entwicklungsorganisationen oder internationale Akteure. Dass diese Akteure ihre Ziele mit allgemeinen gesellschaftlichen Interessen unterstrichen, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie nicht für die gesamte Gesellschaft sprachen. Wissen wurde immer von einer bestimmten Perspektive aus in die Diskussionen eingebracht; das gilt auch für Schulbuch- und Lehrplananalysen, die mittels wissenschaftlichen Fundaments als objektives Wissen in der Diskussion präsentiert wurden.[1017]

In der Folge muss die Analyse aufzeigen, wie diese Akteure mit der Schulbuchproduktion in Beziehung standen. Einige Akteure betrieben Netzwerkbildung und stießen mittel- oder langfristige Kampagnen an. Die Analyse dieser Aktivitäten wird aber erschwert, da zweitens viele dieser Aktionen einmalige Wortmeldungen mit jeweils unterschiedlicher Reichweite waren. Ein Dialog – in Form eines Austauschs gegensätzlicher Meinungen – kam nur in wenigen Fällen zustande, zumal Gegenpositionen in der Regel fehlten. Das ist auch damit zu erklären, dass die Forderungen meist oberflächlich blieben – sie forderten häufig lediglich ein »Mehr« an Wissen über Afrika, über Kolonien oder zu Fragen der Entwicklungspolitik. Konkrete Wissensbestände wurden selten benannt.

Drittens ergibt sich durch den Aufbau der Aushandlungsprozesse die Frage, wann eine Wissensordnung als hegemonial angesehen werden kann. Dies bezieht sich einerseits auf den zeitlichen Faktor und die Feststellung, dass verschiedene Aspekte relativ früh in die gesellschaftlichen Diskussionen eingeworfen wurden, ohne von anderen Akteuren aufgenommen zu werden (z. B. LCP im Vereinigten Königreich oder allgemein Argumente der Entwicklungspolitik oder der Anti-Apartheid-Bewegungen). Andererseits kann festgehalten werden, welcher – wieder aus der jeweiligen Perspektive – *Common Sense* durch die Diskussionsbeiträge herausgefordert werden sollte. Beides muss in Relation zu den Schulbüchern und der späteren gesellschaftlichen Diskussion gesehen werden, womit sich das Problem ergibt, dass die bildungspolitische Debatte nicht zwangsläufig für die gesellschaftliche Debatte steht. Dies wird besonders am Beispiel der britischen Diskussion um *Colonial Knowledge* in den 1940er und 1950er Jahren oder der entwicklungspolitischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich deutlich. Die Forderung nach einem »Mehr« an Wissen über das *British Empire* oder entwicklungspolitische Zusammenhänge bzw. »mehr« Afrikawissen dominierte die bildungspolitische Diskussion bei

1016 Zur Diskursarena s. Einleitung und Höhne, *Schulbuchwissen.*

1017 Haraway, »Situated Knowledges«. Aus wissensgeschichtlicher Sicht: Sarasin, »Wissensgeschichte«, 166.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Weitem, obwohl die Akteure sie weiterhin als antihegemonial darstellen. Hier kann eine Differenz zwischen bildungspolitischer Debatte, Schulbüchern und Gesellschaft festgehalten werden, was in der folgenden Schulbuchanalyse zu behandeln sein wird. Eine etwas andere Konnotation hatte dies bei den internationalen Diskussionen, die nicht stellvertretend für die internationale Gemeinschaft Gültigkeit beanspruchen können, da sie nur temporäre Bildungsräume eines Teils der internationalen Gemeinschaft umfassten.

4.2 Netzwerkbildung und Relevanz

Es wurden verschiedene bildungspolitische Interventionen dargestellt, die es geschafft haben, ihrem jeweiligen Interesse ausreichend gesellschaftliche Relevanz zu verleihen, sodass ihre Themen aufgenommen wurden und Eingang in die Debatten um Schulbuchinhalte fanden. Andere Akteure scheiterten dagegen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieses Teils daher unter der Frage betrachtet werden, welche Praktiken die Akteure nutzten, um Netzwerke zu knüpfen und Relevanz für ihre Anliegen zu schaffen.

Der Diskussionsprozess gestaltete sich abhängig von den Themen, die verhandelt wurden, und von den Akteuren, die sich daran beteiligten. Der Erfolg einzelner Diskussionsbeiträge oder Akteure soll auf zwei Ebenen bewertet werden. Im folgenden Teil wird diskutiert, inwieweit Akteure es schafften, »ihr« Thema, »ihre« Perspektiven und »ihre« Wissensbestände in den bildungspolitischen Debatten oder internen Diskussionen mit Verlagen und Autoren zu platzieren. In diesem Abschnitt wird es daher als Erfolg bewertet, wenn die Interessenvertreter sich als relevante Gesprächspartner etablieren konnten. Im Folgenden soll besonders gefragt werden, warum einige der Akteure es schafften, ihre partikularen Ansichten – zumindest in der öffentlichen Debatte – als gesellschaftlich relevant zu etablieren, während andere daran scheiterten.

Der Prozess, ein Eigeninteresse für eine größere Gruppe relevant zu machen, kann in verschiedene Phasen eingeteilt werden.[1018] Idealtypisch kann dies am Beispiel der *Development Education* durchgespielt werden: Am Beginn definierte ein Akteur ein Problem und erzeugte bei anderen Akteuren Aufmerksamkeit. Im Fallbeispiel war es v. a. das »Problem«, dass im Angesicht der weltpolitischen Veränderungen nach der Dekolonisierung in der Bevölkerung der »Industriestaaten« zu wenig Aufmerksamkeit für die »Dritte Welt«/»Entwicklungsländer« vorhanden sei. Hierzu wurde eine grobe Definition von Grundbegriffen geliefert

1018 Vgl. Michel Callon, »Some Elements of a Sociology of Translation. Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieux Bay«, in: John Law (Hg.), *Action and Belief. A New Sociology of Knowledge*, London: Routledge, 1986, 196–223.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und die Lösung des Problems zumindest angedeutet: in diesem Fall die Entwicklung eines entwicklungspolitischen Bewusstseins durch Bildung. Im nächsten Schritt banden sie weitere Akteure in ein Netzwerk ein. In internationaler Perspektive waren dies verschiedene entwicklungspolitische NGOs (v. a. FAO/FFHC und UNESCO), die versuchten, nationale entwicklungspolitische NGOs, Wissenschaftler, Politiker etc. zu integrieren und auf Rollen festzulegen. In beiden Untersuchungsländern gestaltete sich dies – je nach Akteuren – unterschiedlich. Im Vereinigten Königreich etablierte sich so das Netzwerk des VCOAD; in der Bundesrepublik das Netzwerk des BMZ. In der Folge schafften es die Netzwerke jeweils, verschiedene Akteure durch ein Set von Praktiken in ihren Rollen festzulegen und in Beziehung zu setzen. International schaffte es der FAO, die FFHC als zuständige NGO zu etablieren – und nicht wie bei internationalen Bildungsfragen üblich die UNESCO. Des Weiteren wurden in den jeweiligen Ländern die verschiedenen entwicklungspolitischen NGOs als Mittler zwischen internationalen Diskussionen und nationalem Bildungssystem festgelegt. Diese ließen sich somit in das System einbinden und nutzten den angebotenen internationalen Informationsaustausch, um in ihren Ländern zu agieren. Der Unterschied zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Vereinigten Königreich war v. a. die Rolle »des Staats« bzw. konkreter die Rolle des für Entwicklungspolitik zuständigen Ministeriums. In der Bundesrepublik Deutschland schaffte es das BMZ durch ein geschicktes System von Projektfinanzierung und Publikationsstrategien, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Lehrerkräfteausbildungs- und Lehrkräftefortbildungseinrichtungen, Lehrplankommissionen, Verlage etc. auf Rollen festzulegen und zu vernetzen. Im Vereinigten Königreich waren es die entwicklungspolitischen NGOs, die durch die Gründung des VCOAD die verschiedenen NGOs mit dem ODM vernetzten und so die zahlreichen Rollen definierten und die Beziehungen zueinander festlegten.

Dieses Vorgehen wurde auch für andere Themenfelder erfolgreich durchgeführt: So wurde in den 1940er Jahren im Vereinigten Königreich erfolgreich das »Problem« von »zu wenig« Aufmerksamkeit und Wissen für das *British Empire* etabliert und Netzwerke gebildet, die dieses Problem lösen sollten. Ebenso bildete sich in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich jeweils ein Netzwerk, das einen kritischen Blick auf die (eigene) Kolonialgeschichte richtete.

Verschiedene Akteure schafften es dagegen nicht, für ihre »Probleme« eine breite Aufmerksamkeit zu erzeugen und andere Akteure einzubinden. So kritisierte die LCP schon 1944 den Umgang mit »race« in Schulbüchern und stellte dies als gesellschaftliches Problem für das Vereinigte Königreich dar. Sie schaffte es, hiermit zwar Aufmerksamkeit zu erzielen, scheiterte aber daran, Akteure aus dem Bildungsbereich einzubinden. Ein weiteres Beispiel aus dem Vereinigten Königreich stellt die Debatte um das Buch *Discovering Africa's Past* dar. Zei-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tungsartikel und in der Folge auch Politiker beklagten, dass das Buch die britische Kolonialgeschichte kritisch beleuchte, und problematisierten, dass dies zu Spannungen im Zusammenleben von britischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund führen könne. Aber auch hier scheiterten Vertreter einer kolonialfreundlichen Bildung daran, weitere Akteure zu mobilisieren und einzubinden. In der Bundesrepublik Deutschland bildete wiederum die Schulbildungsgruppe ein solches Beispiel. Sie befand sich prinzipiell auf einer Linie mit dem BMZ, grenzte sich aber ab, indem sie die individuellen Perspektiven der »Entwicklungshelfer« stärker einfließen lassen wollte und sich gegen eine zu wirtschaftlich instrumentalisierte Entwicklungspolitik stellte. Sie schaffte es, Materialien zu produzieren, und erzeugte große Aufmerksamkeit in verschiedenen Medien. Aber auch sie vermochte es nicht, weitere Akteure aus dem Bildungssystem einzubinden.

Erfolgte hingegen eine solche Netzwerkbildung, war die notwendige Arbeit auch mittel- und langfristig besser zu leisten. Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass es nicht das eigentliche Ziel der Akteure war, Schulbuchwissen in ihrem Sinn zu verändern – hiermit wäre keine breite Mobilisierung von Akteuren möglich gewesen. Vielmehr ging es den Akteuren darum, »die Gesellschaft« zu verändern. Dies ist ein wichtiger Aspekt, das eigene Interesse auch für andere Akteure als relevant und anschlussfähig darzustellen. In diesem Sinn wurde die Schule als zentrale Institution angesehen, um einen gesellschaftlichen Wandel einzuleiten, zu beschleunigen und/oder nachhaltig zu sichern. Um die Bildungsinhalte in der Schule zu beeinflussen, wurde wiederum das Schulbuch als zentrales Mittel identifiziert.

Für die *Development Education* entwickelten David und Jill Wright den »Vicious Circle of Neglect … and how it might be broken« als Modell, Aufmerksamkeit für Fragen der Entwicklung und Entwicklungspolitik in der Gesellschaft zu erzeugen.[1019] Er kann aber für die Praktiken der Aushandlung relevanten Afrikawissens adaptiert werden. Die von den Wrights zugrunde gelegte Idee bestand darin, dass Aktivisten an möglichst vielen Stellen des Teufelskreises ansetzen müssen, um einen Wandel einzuleiten. Ausgangspunkt und Folge war ein »Lack of Adequate Knowledge & Understanding«. Die Wrights definierten dann verschiedene Punkte, an denen angesetzt werden muss: *Schools' Council Projects*, Exams, Lehrerausbildung, Bildungsforschung etc. Überträgt man den »Circle« und verschiebt den Fokus auf Schulbücher, dann bilden mangelnder Wissensstand und unzureichendes Verständnis für das jeweilige »Problem« den

1019 Der Circle ist auf das englische Bildungssystem zugeschnitten und wurde breit rezipiert. David Wright, »Development Education, 1973 to 2003. What's Changed?«, in: *The Development Education Journal* 10, 1 (2003), 30–31, hier 30. Erstabdruck: Wright, Wright, *Changing World*, 21. S. auch TNA OD15/135.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ausgangspunkt für die meisten Debatten um Schulbuchwissen. Dieser Aspekt bedinge, dass in der Gesellschaft nicht ausreichend Wissen über das spezifische Thema vorhanden und Lehrkräfte daher unsicher in der Behandlung seien, darauf aufbauend keine Nachfrage für neue Materialien provozierten und es einen Mangel in den Lehrplänen und Schulbüchern gebe. Das wiederum wirke sich auf die Lehreraus- und -fortbildung aus, auf die Forschung im Bildungsbereich. Der Kreis schließt sich mit einem Mangel an Wissen und Verständnis für ein definiertes Problem. Diese Argumentationsstruktur liegt der Mehrzahl der Diskussionsbeiträge zugrunde, wobei die Zeitlichkeit zu berücksichtigen ist: So ist kaum von einem (mono)kausalen Zusammenhang in dieser Reihenfolge zu sprechen, sondern vielmehr davon, dass sich die Aspekte gegenseitig bedingen.

Erfolgreiche Netzwerkbildung setzte an mehreren Punkten an, wobei das Schulbuch für beide Länder und auch international eine hervorgehobene Rolle spielte. Es wurde von vielen Akteuren als erfolgversprechender Ansatzpunkt aufgefasst, was sowohl mit den Eigenschaften, die dem Schulbuch zugesprochen wurden, als auch aus praktischen Gründen erklärt werden kann. Schulbuchanalysen lassen sich einerseits – im Vergleich zu den anderen Ansatzpunkten – mit relativ geringem Aufwand durchführen; so kann der Mangel an Wissen »belegt« werden. Andererseits kann hier mit einer Beeinflussung von Verlagen und Autoren ein relativ großer Kreis vom veränderten Wissen profitieren. Die Ergebnisse wären dann in der Folge auch in der nächsten Schulbuchausgabe zu sehen. Lehrpläne/Exam Boards sind diesen nachgeordnet, da einerseits ihre Produzenten schwieriger zu kontaktieren und andererseits die Vorschriften relativ knapp sind. Änderungen können zwar erzielt werden, aber die Umsetzung im Schulbuch und Unterricht unterliegt einem breiten Spektrum. Gerade allgemeine Forderungen nach einem »Mehr« an Wissen auf einem bestimmten Feld lassen sich durch Lehrpläne schlecht im Bildungssystem umsetzen. Einen weiteren Ansatzpunkt bilden die Lehrkräfte. Lehrkräfteaus- und -fortbildungen sind eine Möglichkeit, die mit einem hohen Zeit- und Ressourcenaufwand verbunden ist und deren Erfolge schwierig zu messen sind. Weitere Ansatzpunkte ergeben sich aus der bildungsbezogenen Forschung und dem Bereitstellen von Materialien, was ebenso durchgeführt wurde.

Im Abschnitt über Konjunkturen des Afrikawissens wurde herausgearbeitet, welche Akteure erfolgreich ihre Themen in eine gesellschaftliche Diskussion einbrachten, während andere scheiterten. Diese Akteure beschränkten ihre Aktivitäten meist »nur« auf einen Ansatzpunkt im zirkulären Modell oder auf einmalige Aktionen. Mit Blick auf die Konjunkturen des Afrikawissens und die Praktiken zeigt sich, dass diejenigen Akteure besonders erfolgreich waren, die entweder selbst Netzwerke gebildet oder die ihren Platz im jeweiligen Netzwerk gefunden haben. Auf diese Weise waren sie in der Lage, Relevanz für »ihre« Perspektive und »ihre« Wissensbestände zu erzeugen. Sie konnten dann an

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

verschiedenen Punkten des zirkulären Models ansetzen und so versuchen, Veränderungen anzustoßen. Dabei bildeten sich fest institutionalisierte Netzwerke, wie das VCOAD, oder locker organisierte Netzwerke, wie das der entwicklungspolitischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland oder das des »Teaching the Empire« im Vereinigten Königreich.

4.3 Verwobene Wissensbestände

Schulbücher werden oft als Verkörperung des Zeitgeists oder eines *Common Sense* gelesen, in dem ein abgegrenzter Diskurs analysiert werden kann. Dabei wird vernachlässigt, dass Wissen an sich hybrid ist, d. h. aus unterschiedlichen Quellen neu kombiniert oder in neue Zusammenhänge gestellt wird und eng mit anderen Wissensbeständen verwoben ist. Eleftherios Klerides hat an einem Fallbeispiel nachgezeichnet, dass Schulbücher als Spiegel gesellschaftlicher Kontroversen angesehen werden können und Schulbuchtexte daher einen hohen Grad an Ambivalenz aufweisen. Im Anschluss wurden v. a. bei kontrovers diskutierten Themenfeldern Ambivalenzen in Schulbuchtexten nachgezeichnet.[1020] Implizit liegt diesem Vorgehen die Vorstellung zugrunde, dass dies v. a. eine Perspektive auf umstrittene Themen sei. Dabei wird übersehen, dass der hybride Charakter eine der Grundeigenschaften von Wissen ist. Für die folgende Schulbuchanalyse ist es daher wichtig, die Verbindungen verschiedener Akteure, Themenfelder und Wissensbestände herauszuarbeiten und zu verdeutlichen, wie Afrikawissen mit ihnen verwoben ist.

Afrikawissen wurde durch verschiedene Akteure auf vielfältige Weise ausgehandelt und geprägt. Dabei wurde in der gesamten Debatte um relevantes Wissen über Afrika in Schulbüchern keine feste Definition von Afrika geboten – meist blieb offen, was die Akteure jeweils darunter verstehen. Vielmehr wurden recht offene Forderungen aufgestellt, beispielsweise dass »mehr« Wissen über afrikanische Geschichte, die vorkoloniale Geschichte oder die postkolonialen Entwicklungen in Schulbüchern abgedruckt werden sollte. Ein konkreter Kanon von Personen, Ereignissen oder Prozessen wurde nicht aufgestellt. Neben einem »Mehr« an Wissen wurden – mit wesentlich weniger Nachdruck – Wissensbestände aufgeführt, die nicht in Schulbücher aufgenommen oder aus Schulbü-

1020 Eleftherios Klerides, »Imagining Textbooks. The Textbook as Discourse and Genre«, in: *JEMMS* 1, 2 (2010), 31–54. Überblick bei Katharina Baier, Kathrin Zehr und Barbara Christophe, »Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche – Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg«, in: *Eckert.Working Papers* 4 (2014) und Barbara Christophe, »Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale«, in: *Eckert.Working Papers* 6 (2014).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

chern herausgenommen werden sollten (Euro- oder Ethnozentrismus, »positive« Seiten des Kolonialismus). Diese Offenheit ist eine Bedingung für eine erfolgreiche Netzwerkbildung. Je detaillierter Forderungen aufgestellt und je konkreter definiert wurde, was oder was nicht in Schulbücher aufgenommen werden sollte, desto schwieriger war jeweils die Verbindung mit anderen Akteuren. In der folgenden Schulbuchanalyse ist nun zu überprüfen, wie die Schulbuchautoren mit dieser Forderung nach »mehr« Wissen bei gleichzeitiger Offenheit der Begriffe umgegangen sind.

Damit verbunden ist erstens die Feststellung, dass in den Diskussionen Wissen über Afrika in einem Netz verwoben ist, dass bei der späteren Schulbuchanalyse mitgedacht werden muss. Die nach nationalen (und temporären internationalen) Bildungsräumen organsierte Durchsicht ergab, dass Afrikawissen stark unter der Frage des Kolonialismus, der Dekolonisation, der Entwicklungspolitik oder von »race« ausgehandelt wurde. Dabei ist es im Einzelnen nicht möglich, diese Wissensbestände auseinanderzudividieren. Die Geschichte der Apartheid ist nicht ohne Wissensbestände zu »race« zu behandeln; die Geschichte der Dekolonisierung nicht ohne Wissen über die Kolonisierung. In den Wissensbeständen zu *International Understanding* wurde Wissen sowohl über »race« als auch über das vorkoloniale Afrika, die Dekolonisierung sowie Entwicklungspolitik eingebunden.

Zweitens zeigt sich bei der Durchsicht der Bildungsräume, dass Afrikawissen über Grenzen hinweg zirkuliert und somit verschiedene Orte miteinander verknüpft. Landesgrenzen waren für die Zirkulation von Afrikawissen nur bedingt relevant bzw. hatten für die einzelnen thematischen Beispiele einen unterschiedlichen Stellenwert. International gab es nur temporäre Diskursforen, die jeweils zu anderen Themenfeldern mit anderen Ländern zusammengestellt wurden. Am Beispiel der UNESCO und des Themenfelds der *International Understanding* kann nachgezeichnet werden, dass teilweise beide Untersuchungsländer gemeinsam in der Aushandlung von Wissensbeständen verbunden waren. Beim Themenfeld *Development Education* hat die FFHC das Thema der entwicklungspolitischen Bildung vorangetrieben. Dabei ist es auch aufschlussreich, die Verbindung zwischen den internationalen Diskussionen und Verlagen in den Blick zu nehmen. Während die UNESCO sich mit ihren Materialien zwar auch an die Verlage wandte, bestanden vornehmlich Kontakte zu nationalen Kultusbehörden, die dann die Empfehlungen in nationale Richtlinien übersetzten. Im Falle der FFHC richteten sich die internationalen Diskussionen v. a. an die nationalen entwicklungspolitischen NGOs. Ähnlich gestaltete es sich bei Anti-Apartheid-Bewegungen. Wissen zirkulierte aber auch jenseits dieser temporären internationalen Bildungsräume. Im Feld der Kolonialgeschichte wurden auch Arbeiten aus der DDR in der Bundesrepublik Deutschland wahrgenommen und rezipiert. Es geht nicht darum, nationale Grenzen als gegeben anzusehen und von

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

vornherein als relevant für die Diskussion vorauszusetzen. Vielmehr lenkt dieser Aspekt die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie konkrete bildungspolitische Initiativen oder Aktivitäten mit der Schulbuchproduktion verbunden waren und über wie viele Stationen Wissensbestände weitervermittelt wurden bzw. welche Akteure hieran beteiligt waren. Wurden in einem internationalen Bildungsraum Empfehlungen ausgesprochen und dann über deutsche Kultusbehörden über Lehrpläne relevant für die Schulbuchautoren gemacht – wie dies beim Thema *International Understanding* der Fall war – oder wurden international verhandelte Empfehlungen zur *Development Education* über nationale entwicklungspolitische NGOs in einen nationalen Bildungsraum eingebunden und so relevant für Schulbuchautoren? Auf diese Weise konnte in manchen Fällen der Weg von internationalen Diskussionen zu Schulbuchautoren kürzer oder effizienter gestaltet werden als von nationalen Schulbuchanalysen oder Empfehlungen.

Drittens ist Afrikawissen und damit verbundenes Wissen nicht disziplinär gebunden, sondern mit verschiedenen Fächern verbunden. Gerade bei den intensiv debattierten Themen, wie dem Wissen über das *Empire* im Vereinigten Königreich oder *Development Education* in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich, wurde auch diskutiert, ob diese Wissensbestände maßgeblich in einem neu zu schaffenden Unterrichtsfach vermittelt oder einem bestehenden Fach zugeordnet werden sollten. Der Tenor der Diskussion war aber jeweils, dass das Thema zu relevant sei, um es auf ein Fach zu begrenzen, und es in verschiedenen Fächern, jeweils aus der spezifischen Perspektive, beleuchtet werden sollte. Die folgende Schulbuchanalyse muss also auch mit speziellem Augenmerk für disziplinäre Unterschiede durchgeführt werden: Die Fächer Geografie und Geschichte verfügen über eigene Schulbücher und wenn fächerübergreifend ein »Mehr« an Wissen über Afrika und die »Entwicklungsproblematik« gefordert wurde, dann stellt sich die Frage, wie die jeweiligen Autoren für die speziellen Fächer damit umgegangen sind.

Der Aspekt, dass Afrikawissen eng mit anderen Wissensbeständen verwoben ist, hat für die folgende Analyse zweifache Auswirkung. Einerseits begrenzen diese jeweiligen Verbindungen zu Afrikawissen, was über Afrika im Schulbuch sagbar war. Andererseits – produktiv gewendet – ermöglichten sie andere, hybride und neu kombinierte Wissensbestände. Für die folgende Schulbuchanalyse bedeutet dies, dass nicht allgemein nach Afrikawissen gefragt werden kann, da dies ein zu breites Feld abdecken würde. Vielmehr sollen bisherige Ergebnisse anhand von fünf Fallbeispielen zu begrenzten Wissensbeständen exemplarisch vor dem Hintergrund des konkreten Schulbuchwissens behandelt werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

IV Afrikawissen im Schulbuch

In diesem Teil der Arbeit erfolgt eine Analyse ausgewählter Geschichts- und Geografieschulbücher aus der Bundesrepublik Deutschland und England, um Kontinuitäten und Wandel im Afrikawissen herauszuarbeiten. Die Schulbuchanalyse wird durch drei Leitfragen strukturiert. Erstens wird gefragt, welche Kontinuitäten und welchen Wandel es im Afrikawissen der Schulbücher innerhalb des Untersuchungszeitraums gab. Kern der ersten beiden Fallbeispiele ist die Frage, wie Afrika bzw. Afrikanerinnen und Afrikaner kategorisiert wurden, d. h. welchen Wandel und welche Kontinuitäten es in der politischen und geografischen Einteilung Afrikas sowie in der biologischen und kulturellen Differenzierung der Menschen aus Afrika gab. Diese Verortung bedingt maßgeblich, welche Wissensbestände über Afrika in den Büchern aufgearbeitet werden konnten. Daran schließen sich drei Fallbeispiele an, die nach konkreten Wissensbeständen fragen: Wissen über die vorkoloniale Geschichte Afrikas, Wissen über koloniale Gewalt sowie Wissen über Entwicklungspolitik.

Zweitens wird nach den Wissensformen gefragt, welche die zuvor genannten Wissensbestände und Wissensordnungen stabilisieren. Schulbücher unterlagen im Untersuchungszeitraum einem massiven Wandel von »Textbüchern« zu multimodalen Lern- und Lehrwerken, das bedeutet, Afrikawissen wurde in den Schulbüchern nicht mehr nur im Verfassertext, sondern zunehmend auch durch Grafiken, Karten, Aufgabestellungen oder Quellen ausgedrückt.

Drittens wird der Wandel bzw. Kontinuitäten im Schulbuchwissen an die Bedingungen der Produktion rückgebunden. Dabei wird einerseits wieder die Frage aufgegriffen, warum sich Schulbuchwissen wandelte, bzw. andererseits untersucht, warum es eine beträchtliche Kontinuität in den Wissensbeständen und -ordnungen gab, obwohl eine gesellschaftliche Debatte oder bildungspolitische Initiativen vorlagen, die für einen Wandel eintraten. Auf diese Weise kann exemplarisch erklärt werden, warum Schulbuchwissen von den Autoren verändert wurde bzw. warum sie Wissensbestände fortschrieben.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

1 Geografische und politische Kategorisierung Afrikas

Im ersten Fallbeispiel wird nach der geografischen und politischen Verortung von Afrika in Geschichts- und Geografieschulbüchern gefragt. Ziel ist es, die Kategorien zu identifizieren, in die Afrika eingeordnet wurde, mögliche Widersprüche zu parallelen Kategorisierungssystemen aufzuzeigen und einen Wandel bzw. eine Persistenz dieser Kategorien im Untersuchungszeitraum nachzuvollziehen.[1021]

Damit wird in diesem Kapitel auch ein Grundstein für die folgenden Fallbeispiele gelegt: Es geht darum aufzuzeigen, welche Kategorien die Autoren ihren Schulbüchern zugrunde legten. Kontinente, Kolonialmächte und Kolonien, »Erste«, »Zweite« und »Dritte Welt«, »Entwicklungsländer« und Industrieländer, Globaler Süden und Globaler Norden etc. waren nicht nur unterschiedliche Perspektiven auf die Welt, sondern sie lenken auch, welches Wissen über Afrika jeweils unter ihnen versammelt werden konnte.

Die Frage der Kategorien berührt verschiedene Problemfelder: Erstens bilden Kategoriensysteme einen integralen Bestandteil des Schulbuchwissens. Die Autoren der Schulbücher führen sie dabei teilweise explizit aus oder verwenden sie als so selbstverständlich, dass keine Definition gebracht werden muss. Zweitens muss die globale Zirkulation der Kategorien berücksichtigt werden. »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt« waren Begriffe, die im 20. Jahrhundert im internationalen Bereich genutzt wurden und wirkmächtig waren. In diesem Zusammenhang muss drittens berücksichtigt werden, dass die deutsche Übersetzung einer Kategorie nicht deckungsgleich mit dem Englischen ist. Hieran schließt sich viertens an, dass in den verschiedenen Untersuchungsländern auch eigene Kategorienbildung betrieben wurde, die im internationalen Raum weniger oder keine Verbreitung fand.[1022] Dabei muss für die folgende Diskussion v. a. darauf verwiesen werden, dass etablierte Kategorien nicht nur beschränkten,

1021 Zu Kategorisierungen s. Geoffrey C. Bowker und Susan L. Star, »Introduction. To Classify is Human«, in: Geoffrey C. Bowker und Susan L. Star, *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*, Cambridge: MIT Press, 1999, 1–32.

1022 So wurde »Schwarzafrika« in deutschen Schulbüchern genutzt, während englische kaum »Black Africa« erwähnten; vielmehr wurde »Tropical Africa« oder »Sub-Saharan Africa« genutzt. Zur Bedeutung s. Noah Sow, »Schwarzafrika«, in: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2011, 667–668. Katherine Machnik, »Schwarzafrika«, in: Susan Arndt und Antje Hornscheidt (Hg.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2004, 204–206. S. auch Katherine Machnik, »Schwarzer Kontinent«, in: ebd., 207–208.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

welche Wissensbestände unter ihnen versammelt werden konnten, sondern dass sie wiederum selbst auch produktiv waren.[1023]

1.1 Bundesrepublik Deutschland

Die globale Wissensordnung in den Geschichts- und Geografieschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland basierte auf einer kontinentalen Einteilung. Afrika wurde, beispielsweise in Geografieschulbüchern der ersten Jahre, in einem klar abgetrennten Kapitel behandelt. Mitte des 20. Jahrhunderts folgte dann eine neue, parallele Ordnung, die auf globaler Ungleichheit beruhte, d. h. zunächst wurden »Entwicklungsländer« eingeführt und schließlich der »Nord-Süd-Konflikt«, der als wichtigste globale Ordnung definiert wurde. Diese politische Trennung in einen Globalen Norden und Süden prägte auch die Geschichtsschulbücher in den Kapiteln, die sich mit der Zeit nach 1945 beschäftigten.

Die ersten Geografieschulbücher der Bundesrepublik Deutschland folgten einem länderkundlichen Schema und behandelten Afrika in einem abgegrenzten Kapitel; dabei variierte die Ausgestaltung der Wissensbestände in den drei untersuchten Verlagen. Ammer und Anzeneder (Oldenbourgs Geografiereihe) fassten Afrika und Amerika (sowie die Weltmeere und Polarländer) in einem Band zusammen und folgten in den Unterkapiteln einer regionalen Einteilung: Nordafrika, Äquatoriales Urwaldgebiet, Ostafrika, Südafrika, Afrikanische Inseln – eine Gliederung, die bis zur 1959er Ausgabe gleich blieb.[1024] Als Hausmann die Serie Anfang der 1960er Jahre übernahm, behielt er die Bandaufteilung, weitete aber die Unterkapitel leicht aus und passte sie an (Atlasländer, Wüste Sahara, Nilland, Westafrika, Zentralafrika, Ostafrika, Südafrika, Inseln rings um

1023 Hall hat dies am Konzept des »Westens« ausgeführt, s. Hall, »Der Westen und der Rest«. Mit Blick auf Afrika kann dies anhand der Metapher von Afrika als »dunkler Kontinent« oder als »armer Kontinent« veranschaulicht werden. Beide Bezeichnungen wirken nicht nur als Beschreibung eines Kontinents, sondern legten Afrika als Ganzes als Negativfolie zum westlichen Selbstbild fest und boten sich als anschlussfähige Konzepte für Diskurse vom Imperialismus bis zur Entwicklungspolitik an. Zur Produktion der Begriffe Lucy Jarosz, »Constructing the Dark Continent. Metaphor as Geographic Representation of Africa«, in: *Human Geography* 74, 2 (1992), 105–115; sowie Harrison, »Africanization of Poverty«. S. auch Martin Wengler, »Von der ›Hilfe für unterentwickelte Gebiete‹ über ›Neokolonialismus‹ bis zur ›Entwicklungszusammenarbeit‹. Der sprachliche Umgang mit dem Nord-Süd-Konflikt«, in: Georg Stötzel und Martin Wengler (Hg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: De Gruyter, 1994, 678–710, 800–801.

1024 *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V: Länderkunde von Afrika und Amerika*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1953. Gleiche Ordnung: *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V: Länderkunde von Afrika und Amerika*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1959.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Afrika), um sie in der folgenden Ausgabe gemeinsam mit Brucker weiter zu reduzieren (Nordafrika, West- und Zentralafrika, Südafrika, Ostafrika).[1025] Auch Autoren des Lehrmittelverlags bzw. Kletts folgten einer Einteilung in Länder, wobei sie die Einheit stärker betonten. In *Mit eigener Kraft* behandelten die Autoren verschiedene Kontinente, die sie klar definierten. So wurde das Afrikakapitel – in einer kolonialen Denktradition – als »Rohstoffkammer« deklariert.[1026] Zehn Jahre später überschrieb die Folgeserie *Länder und Völker* den Kontinent mit »Afrika – ein Erdteil im Aufbruch«.[1027] Auch hier wurden die Unterkapitel geografisch gegliedert. In *Mit eigener Kraft* nahmen die Autoren ein Kapitel zu den Atlasländern, zur Sahara, zu Ägypten, dem Sudan, dem tropischen Regenwald, zu Ostafrika, Südafrika und den afrikanischen Inseln auf; *Länder und Völker* folgte einer ähnlichen Aufteilung in Nordafrika, Sudan, Äquatorialafrika, Ostafrika, Übergangsgebiete zwischen Äquatorial- und Südafrika, Südafrika und die Inseln, wobei es weitere Unterkapitel gab.[1028] Westermanns Serie wich von dieser kontinentalen Einteilung ab, indem Heinrich die Welt vielmehr nach Klimazonen einteilte.[1029] Afrika wurde von ihm somit in mehreren Abschnitten behandelt, wobei ein Schwerpunkt auf dem Unterkapitel »Die Europäer in der heißen Zone Afrikas« liegt, in dem er einerseits koloniales Denken fortsetzte und andererseits zeigte, dass auch er Afrika weitgehend als Einheit fasste. Als er in der 1958er Überarbeitung das abschließende Kapitel »Das Bild der Welt in der Gegenwart« einfügte, schrieb er: »Europa ist in diesem Band nicht behandelt worden und dennoch immer in unserem Blickfeld geblieben. Denn Europäer haben ganze Kontinente besiedelt (Nordamerika, Australien), andere in Besitz genommen und teils besiedelt, teils als herrschende Oberschicht sehr verändert (Südamerika, Afrika).« Diese kontinentale Ordnung wurde aber auch schon politisch und ökonomisch aufgeladen: »Europa selbst wurde durch die Notwendigkeit, Nahrungsmittel und Rohstoffe einführen und Industriewaren ausführen zu müssen, von der übrigen Welt abhängig.« Hinrichs fuhr dann mit der »›Entkolonisierung‹ der Erde« fort, wobei die »neuen Staaten« weiterhin die sogenannten Errungenschaften Europas nutzen wollten.[1030] Parallel zur kontinentalen führte er eine politische Ordnung ein, die in der Folge im Westermann

1025 *Erdkunde für Realschulen IIIa. Länderkunde von Afrika und Amerika*, Hausmann, Oldenbourg 1966 [1962]. *Erdkunde für Realschulen III. Afrika – Amerika*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969.

1026 Die Kriterien der Beschriftung waren dabei nicht einheitlich. So hieß es »Asien, der größte Erdteil« oder »Australien, ein menschenarmer Kontinent«. *Mit eigener Kraft. Erdkunde III*, Mayer, Deibele und Heckel, Klett, 1953, 2.

1027 *Länder und Völker B, 3: Afrika – Asien – Australien*, Heck, Klett, 1964, 1.

1028 S. Inhaltsverzeichnis in *Mit eigener Kraft. Erdkunde III*, Mayer, Deibele und Heckel, Klett, 1953. *Länder und Völker B, 3: Afrika – Asien – Australien*, Heck, Klett, 1964.

1029 *Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1953.

1030 *Erdkunde im 7. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1958, 159–160.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Verlag auch erstmals auf die Hungerproblematik in den »neuen Staaten« hinweist und so eine Ordnung entlang von globaler Ungleichheit andeutet, die später dominant werden sollte. Der politische Wandel durch die Dekolonisierung wurde so von den Autoren reflektiert, wobei die Wissensbestände weiterhin einem Fortschrittsnarrativ sowie einer Hierarchievorstellung verhaftet blieben.

Diese Beispiele aus den 1950er und 1960er Jahren wurden mit Neuauflagen bis in die 1980er Jahre fortgeführt, d. h. Bücher dieses Zeitraums waren erstens dadurch geprägt, die globale Ordnung maßgeblich durch eine kontinentale Aufteilung herzustellen. Auch wenn Hinrichs klimatische Bedingungen als primären Zugang wählte, war eine kontinentale Ordnung essenziell. Zweitens fallen v. a. die unterschiedlichen Ordnungen des afrikanischen Kontinents auf. Obwohl Afrika weitgehend regional durchgegangen wurde, variieren die Kapiteleinteilungen – und damit die geografische Ordnung – beträchtlich. Diese Variationen waren aber jeweils lehrplankonform, da sie lediglich die einzelnen Vorgaben in unterschiedlichen Gliederungen umsetzten.[1031] Drittens nahm eine politische Einteilung des Kontinents mit der Dekolonisierung zu, d. h. während zu Kolonialzeiten Großregionen behandelt wurden, erfolgte mit der Unabhängigkeit erster Staaten zunehmend eine exemplarische Behandlung ausgewählter Länder.

Die Umstellung der Geografieschulbücher von einem länderkundlichen Schema auf ein thematisches wirkte sich entscheidend auf die Repräsentation der globalen Ordnung aus. Die Vorreiterserie dieser Neuentwicklung war das Kooperationsprojekt *Welt und Umwelt* (Westermann und Oldenbourg). So gliederten die Autoren den Doppelband der 7. und 8. Klassen nach Fragen, wie der Mensch wohnt und baut, wie er seinen Lebensraum verändert oder wie das Leben in Gemeinschaften Konflikte auslöst. Die thematische Gliederung wurde durch ein exemplarisches Vorgehen möglich; Vollständigkeit bzw. eine knappe Ausführung aller Großregionen der Erde war für die Autoren bei der Selektion der Wissensbestände nicht mehr handlungsleitend. Dementsprechend benötigten sie kein Kapitel mehr, in dem Afrika als Einheit behandelt wurde. Eine Verortung der Themen war den Autoren aber trotzdem wichtig. Das Beispiel der »Wohn- und Siedlungsformen der Jäger und Sammler« behandelten die Autoren anhand von »Rundplatzsiedlungen der Pygmäen«. Dieses kleine thematische Feld aus

1031 Der Bayerische Geografielehrplan von 1961 gab z. B. nur vor: »Afrika. Überblick. Behandlung einzelner Großlandschaften und der wichtigsten afrikanischen Staaten, insbesondere deren wirtschaftlicher Bedeutung.« Bekanntmachung über Stundentafeln und Stoffpläne für die vierstufige Mittelschule in Bayern, 24.01.1961, 257. 1963 wurde dies ausgeweitet und als »Die afrikanischen Großlandschaften« folgende Stichpunkte genannt: »Durch die Sahara – Am Staudamm von Assuan – Von Kairo zu den Pyramiden – Durch den Suezkanal – Tierherden in der Savanne – Missionare und Ärzte im Urwald – Kaufleute und Techniker – Gold und Diamanten«, d. h. auch mit dieser Auflistung konnten verschiedene Buchgliederungen akzeptiert werden. S. Richtlinien für die Oberstufe der bayerischen Volksschule, 20.06.1963, 322.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Afrika verorteten mittels einer Einstiegsweltkarte, auf der der tropische Regenwald weltweit farblich hervorgehoben wurde.[1032]

Im Folgeband 9/10 standen räumliche Verflechtungen im Mittelpunkt. Die Autoren ordnen die Welt maßgeblich entlang zweiter politischer Kategoriensysteme: einerseits ein Blockdenken, indem ausführlich auf die »Weltmächte USA und UdSSR« eingegangen wurde, sowie andererseits ein Denken in Sammelbegriffen wie »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt«, die für die Kapiteleinteilung zunehmend an Bedeutung gewannen.[1033] *Welt und Umwelt* war eine erfolgreiche Serie, die für mehrere Bundesländer adaptiert wurde. Der Vorteil dieser Gliederung war, dass einzelne Kapitel leicht umgestellt oder verändert werden konnten, während das Grundschema gleich blieb. Konzepte wie »Dritte Welt«, »Entwicklungsländer«, »Unterentwicklung« oder »Bevölkerungsexplosion« wurden von den Autoren zunehmend behandelt. In einer Ausgabe von Anfang der 1980er Jahre zeigt sich, dass dieses exemplarische Vorgehen durchaus zum Nachteil für den Raum ausgelegt werden kann, den Afrikawissen einnahm. So wurde beim Kapitel »Formen und Ursachen der Unterentwicklung« auf die Fallbeispiele Algerien, Iran, Peru und Rio de Janeiro eingegangen, d. h. es wurden keine Beispiele aus dem subsaharischen Raum behandelt.[1034]

Der traditionelle Lehrplan in Bayern verlangte weitere Anpassungen, sodass das regionale Vorgehen nicht ganz ausgeklammert werden konnte. So stand der Band der 8. Klasse weiterhin unter dem Großthema Entwicklung bzw. »Nord-Süd-Gefälle« und wurde durch ein thematisches Kapitel eingeführt und abgeschlossen. Die weiteren Kapitel waren jedoch in den indischen Subkontinent, den ost- und südostasiatischen Bereich, den orientalischen Kulturraum, den iberoamerikanischen Kulturraum und eben »Schwarzafrika« aufgeteilt. Autoren griffen das Kulturraum-Konzept zwar schon in den vorherigen Bänden auf, nun bildete es für sie aber das Leitmotiv der Kapitelaufteilung. Dadurch hält sich die Vorstellung von Afrika als Einheit auch in den thematisch gegliederten Bänden.[1035] Während Autoren früher die verschiedenen Großregionen Afrikas beschrieben, behandelten sie nun beim exemplarischen Vorgehen entweder die »Erforschung« Afrikas im 19. Jahrhundert, die heutige »Entwicklung« allgemein oder explizit exemplarisch ausgewählte Orte, ohne eine Vollständigkeit anzustreben.

1032 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1973, 148.

1033 *Welt und Umwelt. 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1975.

1034 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann und Oldenbourg, 1981.

1035 *Welt und Umwelt. Geographie für das 8. Schuljahr. Ausgabe Bayern – Gymnasium*, hg. von Hausmann und Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1980, 55–68.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ähnlich gestalteten die Autoren die neue Klett-Serie *Terra* ab den 1980er Jahren. Ein thematisches und exemplarisches Vorgehen wurde einem regionalen vorgezogen und hatte zur Folge, dass Afrika nicht mehr explizit als Kontinent hervorgehoben wurde, sondern vielmehr globale Regionen (z. B. Wüsten, Tropen). Auch hier spielten »Entwicklung«, »Entwicklungsländer« oder die »Dritte Welt« eine hervorgehobene Rolle und auch für *Terra* gilt, dass die einzelnen Länderausgaben variierten. In der NRW-Ausgabe wurde unter »Länder in der Entwicklung« der Fokus auf Ägypten, Kamerun, Indien und Brasilien gelegt, wobei für Ägypten deutlich gesagt wurde, dass es nicht Afrika sei,[1036] und über Kamerun: »Oft kann man den Satz hören: Kamerun – das ist Afrika im kleinen. Dabei denkt man an die Bevölkerungsvielfalt und daran, daß Kamerun Anteil an fast allen Klimazonen Afrikas hat. Der Satz trifft aber auch auf die Wirtschaft des Landes zu.«[1037] Das zeigt, dass trotz exemplarischer Behandlung immer wieder auf die Ordnung nach Kontinenten zurückgegangen wurde, ohne dies auszuführen. Auch für Klett sei aber darauf hingewiesen, dass die bayerische Ausgabe stärker an einer regionalen Gliederung orientiert war. Hier erfolgten – ähnlich wie bei *Welt und Umwelt* – ein Einführungskapitel zur »Ungleichheit auf der Erde« und ein Abschlusskapitel zu »Verschiedene Länder – gleiche Probleme«, wobei der Zwischenraum mit Kapiteln zu Tropen und Subtropen, Indien, zur Volksrepublik China, zu Südostasien, Lateinamerika, zum Orient und zu »Schwarzafrika« gefüllt wurde. Diese als »Kulturkreise« bezeichneten Regionen machten die Autoren nicht explizit und die Auswahl der Regionen variiert leicht, während sich aber »Schwarzafrika«-Kapitelüberschriften durchzogen. Die Untergliederung variiert ebenfalls. Es geht um »Erforschung«, um Tansania, Nigeria, Südafrika und dann thematisch noch um Tourismus als »Entwicklungshilfe«.[1038]

Nach *Welt und Umwelt* wichen die Autoren bei Westermann und Oldenbourg – ob in Kooperations- oder selbstständigen Projekten – teilweise wieder vom exemplarischen und thematischen Schema ab. Eine Rückkehr zum tradi-

1036 *Terra. Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7*, hg. von Kroß, Behrmann, Fuchs, Hackenberg, Hochheimer, Rother, Sachs, Salmen, Schultze und Schulz, Klett, 1990, 106. Der zugrunde liegende Lehrplan stammte von 1978 und schrieb diese Länder als Fallbeispiele nicht vor (Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I Nordrhein-Westfalen, Erdkunde, 1978). Der wesentlich umfangreichere, folgende Lehrplan (1993) schrieb »Strukturen von Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes« vor und zählte Länderbeispiele auf, die aber nicht verpflichtend waren (Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I Nordrhein-Westfalen, Erdkunde 1993, 55).

1037 *Terra. Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7*, hg. von Kroß, Behrmann, Fuchs, Hackenberg, Hochheimer, Rother, Sachs, Salmen, Schultze und Schulz, Klett, 1990, 114.

1038 *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995. Der zugrunde liegende Lehrplan schrieb u. a. »raumspezifische Probleme« von »Kulturerdteilen« am Beispiel »von China und je einem Raumbeispiel aus Südostasien, Lateinamerika, Schwarzafrika und dem Orient« vor. Lehrplan für das bayerische Gymnasium, 02. 08. 1990, 280–281.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

tionellen länderkundlichen Vorgehen war nicht mehr möglich, weshalb sie gemischt gegliedert waren: Einerseits spielten Ordnungen wie »Dritte Welt«, »Nord-Süd-Gegensatz/-Gefälle« oder »Erste«, »Zweite«, »Dritte Welt«/Eine Welt eine wichtige Rolle, andererseits nahmen die Autoren zusätzlich ein Kapitel zu »Schwarzafrika« auf, das dann exemplarisch behandelt wurde.[1039]

In Geschichtsschulbüchern für die Zeit ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde Afrika in bis zu drei Kontexten behandelt: Imperialismus, Dekolonisation und Entwicklungspolitik. Die globale Ordnung innerhalb des Imperialismuskapitels lässt sich grob in zwei Arten einteilen: Erstens gab es Bücher, die den Imperialismus der jeweiligen Kolonialmächte behandelten. Meist wurde ein knapper Überblick über das *Britisch Empire*, das französische Kolonialreich, Russland, die USA und Japan gegeben. Teilweise wurde das deutsche Kolonialreich daher nur – oder auch – im Abschnitt über Bismarcks Außenpolitik behandelt. Diese Ordnung war v. a. in den ersten Geschichtsschulbüchern vertreten, hielt sich aber in einigen Serien bis in die 1980er Jahre.[1040] Zweitens wurde eine Ordnung gewählt, die das Phänomen Imperialismus in den Mittelpunkt stellt und darunter dann einen Abschnitt über die »Aufteilung Afrikas« oder den »Kampf um Afrika« gliederte.[1041] Während innerhalb der ersten Gliederung meist Weltkarten verwendet wurden – oder Afrikakarten, auf denen jeweils nur eine Kolonialmacht eingezeichnet wurde –, setzten sich mit dieser Ordnung Afrikakarten durch, auf denen die Kolonialmächte eingezeichnet waren.[1042] Für die Frage nach Afrikawissen hatten diese unterschiedlichen Gliederungen maßgeblich zwei

1039 Als Kapitel nahmen »Schwarzafrika« auf: *Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7. Natur und Kulturräume der Erde*, hg. von Brucker, Ehlers, Westermann, 1986, 20–67. *Unsere Erde. Erdkunde 8 für Realschulen in Bayern*, hg. von Brucker und Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1986, 5–28. *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1994, 34–57. Einer thematischen Gliederung folgten u. a. *Unser Planet. Geographie für das 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hahn, Braunschweig: Westermann, 1981, oder verschiedenen Länderausgaben von *Heimat und Welt.*

1040 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 97. So auch noch in der Überarbeitung von 1980, *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1980, 116–134.

1041 *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 35–37. Ebenso *Geschichte Entdecken* (Buchner), in der das Autorenteam unter der Überschrift »Wettlauf der europäischen Mächte um die noch ›freien‹ Gebiete der Erde« fragte: »Was veranlasste die Großmächte Kolonien zu erwerben?«, um dann »Engländer und Franzosen, die Hauptkonkurrenten bei der Aufteilung Afrikas« und »Deutschland beteiligt sich an der Aufteilung Afrikas« sowie die »Folgen der Kolonialherrschaft für die eingeborene Bevölkerung« zu behandeln. *Geschichte entdecken 8*, Mestel, Schell, Schön und Weber, C. C. Buchner, 1993.

1042 Zu Karten in Imperialismuskapiteln in Geschichtsschulbüchern s. Lars Müller, »The ›Scramble for Africa‹ in German and English History Textbooks. Politics of Memory in History Textbooks during Decolonisation«, in: Péter Bagoly-Simó und Zusana Sikorová (Hg.), *Textbooks and Educational Media. Perspectives from Subject Education*, Berlin: Springer, 2021, 361–375.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Auswirkungen: In der ersten Gliederung war es schwieriger, allgemein über Afrika zu sprechen bzw. Afrikawissen aufzugreifen. Das vorhandene Wissen über Afrika bezog sich meist auf eine afrikanische Region, beispielswiese Lüderitz' »Inbesitznahme« Deutsch-Südwestafrikas, und sprach dann allgemein von Afrika. Sobald die »Aufteilung Afrikas« als eigenständiges Kapitel aufgenommen worden war, war es nahezu verbindlich, auch etwas über Afrika als homogene Region zu schreiben.

Für die Frage nach der Verortung Afrikas gab es beim Thema Entwicklungspolitik bzw. bei der globalen Situation nach 1945 die größten Überschneidungen zwischen Geschichts- und Geografieschulbüchern. Das drückt sich auch in der parallelen Verwendung von Kategorien wie »Entwicklungsland«, »Dritte Welt« oder »Nord-Süd-Gefälle/Konflikt« aus, die jeweils auf eine globale Ordnung verweisen. Andere Kategorien, die eine solche Ordnung beschreiben, bleiben dagegen weitgehend auf ein Fach begrenzt. So verwenden nur Geografieautoren der 1950er Jahre den Begriff der »Rohstoffkammer« für Europa.[1043] In Geschichtsbüchern, auch wenn sie wie Habisreutingers *Geschichtliches Werden* noch stark an den Ausgaben der 1930er Jahre orientiert waren, spielte dies keine Rolle. Die Kategorie »Schwarzafrika« findet sich dagegen in sowohl Geschichts- als auch Geografieschulbüchern für das subsaharische Afrika. In Geografie nutzten sie erstmals Hausmann und Brucker 1969; die anderen Autoren folgten 1973 (Westermann und Oldenbourg) und 1974 (Klett).[1044] Während die Kategorie

1043 Klett titelte mit »Afrika – eine Rohstoffkammer«, Von der Heimat zur Welt 4, Deibele, Heckel und Mayer, Klett, 1952, 5. *Mit eigener Kraft. Erdkunde III*, Mayer, Deibele und Heckel, Klett, 1953, 2. Oldenbourg nutzte den Begriff nicht, umschrieb es aber: »9. Bedeutung Afrikas als Rohstofflieferant für Europa? Mit welchen Schwierigkeiten hat die wirtschaftliche Erschließung Afrikas zu kämpfen«. Es ist auch eines der wenigen Bücher, die den Eurafrika-Begriff aufgreifen. *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1953, 21, 70. 1959 fiel der »Eurarfika«-Begriff wieder heraus: *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1959. Westermann-Werke nutzten den Rohstoffkammer-Begriff nicht und gehen nur auf Afrika als Rohstofflieferant zur Zeit des Imperialismus ein.

1044 »Schwarzafrika« als scheinbar geografische Bezeichnung (bzw. gekennzeichnet als Übersetzung aus dem Arabischen »Land der Schwarzen«), in *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1953, 40. Ebenso: *Lehrbuch der Erdkunde. Afrika*, Walter, Lehrmittelverlag, 1947, 30, 32. Westermann nutzt sie in diesem Zeitraum nicht. Brucker/Hausmann wählen den Begriff »Schwarzafrika« erstmals im Zusammenhang mit der Bevölkerungs- und Wirtschaftsentwicklung, *Erdkunde für Realschulen III.*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969, 29. In *Welt und Umwelt* (Westermann und Oldenbourg) wurde er übernommen. *Welt und Umwelt. Geographie für das 8. Schuljahr. Ausgabe Bayern – Gymnasium*, hg. von Hausmann und Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1980, 62–63. Klett griff ihn in einer Überarbeitung von *Länder und Völker* im Abschnitt über »Afrika heute« im Zusammenhang mit den Anteilen am Weltmarkt auf (Schreibweise »Schwarz-Afrika«). *Länder und Völker B, 3*, Klett, 1974, 63. Für Geschichtsschulbücher zieht sich die Aufnahme etwas länger: Eine erste

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

in Geografie aber leitend auch in Überschriften verwandt wurde, spielte sie in Geschichte durchgängig nur eine untergeordnete Rolle.

Auch wenn Ebeling das Thema Entwicklungspolitik schon in Geschichtsschulbüchern der ersten Generation erwähnte,[1045] griff er es erstmals 1961, im Gründungsjahr des BMZ, als explizites Entwicklungspolitik-Kapitel auf. Buchner folgte mit einem Werk von 1969.[1046] Eine Besonderheit stellt aber v. a. der Oldenbourg Verlag dar: Der langjährige Autor Scherl verfasste 1967 ein neues Werk mit Schwandner und sprach hier noch von »Hilfen für die sogenannten Entwicklungsländer«, d. h. sie distanzierten sich leicht. Als Schwandner 1973 mit einem ähnlichen Bearbeiterteam, ohne Schwerl, einen neuen Band konzipierte, nutzte er das Wort wesentlich häufiger und ohne Distanzierung. In den Kapiteln zur Entwicklungspolitik wurde Afrika in der Regel nicht explizit erwähnt, vielmehr wurden hiermit Länder in Asien, Afrika und Mittel- bzw. Südamerika zusammengefasst.

Diese Zusammenfassung setzt teilweise schon vorher mit der Behandlung der Dekolonisierung ein. Vor allem die Bandung-Konferenz dient als zentrales politisches Ereignis und Autoren unterstreichen hiermit gemeinsame Merkmale und Interessen asiatischer und afrikanischer Staaten – in Geschichtsschulbüchern aller Verlage. Als Erstes wurde es im Klett Verlag in einer grundlegend überarbeiteten Version des *Geschichtlichen Unterrichtswerks* 1959 aufgenommen; ebenso nahm Ebeling es 1961 in sein neu konzipiertes Werk *Reise in die Vergangenheit* auf. Beim BSV nutzte Steinbügl es in seinem neu erstellten Werk für Mittel- und Realschulen 1962 nicht, aber Hilgenberg, Staudinger und Wagner zwei Jahre später in einer parallel erscheinenden Serie. Oldenbourg behandelte es ab 1967 und Buchner, dessen *Geschichtliches Werden* von 1950 bis 1967 weitgehend unverändert nachgedruckt wurde, nahm es erst in der Überarbeitung von 1969 auf und – aufgrund der langen Zeit zwischen den Überarbeitungen – beließ den Absatz dann wortgleich bis 1980.[1047] Wissen über die Konferenz von Bandung

Erwähnung erfolgt in *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976; einer der letzten Bände, Buchner und BSV nehmen den Begriff erst 1986 auf.

1045 *Deutsche Geschichte A, V*, Ebeling, Westermann, 1955, Kapitel 5.

1046 *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961. *Geschichte der Neusten Zeit,* Steinbügl, BSV, 1962. *Menschen in ihrer Zeit 4. In unserer Zeit*, Lucas, Bodensieck und Rumpf, Klett, 1966. *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969.

1047 *Geschichte 9*, Schwander, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1973. *Die Vergangenheit lebt 4*, Schwandner, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1967, 156. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen A, IV*, Pinnow und Textor, Klett, 1959, 183. *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961. *Unsere Geschichte unsere Welt 3*, Hilgenberg, Staudinger und Wagner, BSV, 1969 sowie identisch mit *Unsere Geschichte unsere Welt 3*, Hilgenberg, Staudinger und Wagner, BSV, 1964. *Geschichte der Neusten Zeit,* Steinbügl, BSV, 1962. *Die Vergangenheit lebt 4*, Schwandner, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1967,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zu vermitteln, wurde somit von Autoren in allen Verlagen als relevant angesehen, aber die teils langen Überarbeitungsintervalle bilden einen Grund, warum die Erstaufnahme zwischen 1959 und 1969 liegen.

Der Begriff »Dritte Welt« stellt dagegen eine Kategorie dar, die gleichermaßen für Geografie- als auch Geschichtsschulbücher relevant war. In Geschichtsschulbüchern wurde er erstmals 1968 von Diesterweg aufgenommen; als letzter Verlag griff der BSV ihn 1986 auf. Die Geografieschulbücher nahmen ihn mit der Umstellung auf eine thematische Gliederung auf, d. h. Westermann und Oldenbourg in *Welt und Umwelt* 1975 und Klett in der neuen *Terra*-Serie 1981.[1048] In beiden Fächern kann eine Aufnahme immer auf eine Neukonzipierung oder grundlegende Überarbeitung datiert werden – oft unter Einbeziehung neuer Autoren. Das deutete schon an, dass es bei diesen Werken jeweils ein Fenster der Möglichkeiten für neue Wissensordnungen gab. Wurde dies bei Neubearbeitungen nicht genutzt, wurden Ordnungen über Jahre weitergetragen.

Während die zuerst genutzte Kategorie, »Entwicklungsländer«, und die folgende Kategorie, »Dritte Welt«, jeweils eine Einheit entlang definierter Merkmale boten, konnten sie geografisch doch keiner konkreten Region zugeordnet werden. Das änderte sich mit einer dritten Kategorie, die die Welt global teilte: der »Nord-Süd-Konflikt« oder schwächer ausgedrückt das »Nord-Süd-Gefälle«. Aber anders als »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt« spielte diese Kategorie in Geschichts- wie Geografieschulbüchern eine untergeordnete Rolle. In Geografie ging die Serie *Welt und Umwelt* ab 1980 in einer überarbeiteten Ausgabe darauf ein; und zwar in dem Jahr, in dem die 1977 gegründete Nord-Süd-Kommission ihren Bericht vorlegte, d. h. durch die politische Aufmerksamkeit bewerteten die Autoren die Kategorie als so bedeutend, dass sie sie in einer Überarbeitung aufnahmen.[1049] In folgenden Büchern von Westermann und Oldenbourg wurde diese Kategorie ausführlicher behandelt – in Abwandlungen: *Unser Planet* (Westermann) nahm 1982 das Kapitel »Nord-Süd-Gefälle – Un-

167. *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1967, 267.

1048 *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969. *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1973. *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 159. *Geschichte 4, B*, hg. von Heinloth, List Oldenbourg, 1982. *bsv Geschichte 4N*, hg. von Zuber und Holzbauer, BSV, 1986. In *Welt und Umwelt* fügten die Autoren ein Kapitel ein, dass die Landwirtschaft in der »Dritten Welt« behandelt, s. *Welt und Umwelt. 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1975, 336. Terra Baden-Württemberg z. B. in einer Überschrift, s. Dritte Welt – Vierte Welt, *Terra. Erdkunde 8 für Baden-Württemberg*, hg. von Krauter und Rother, Klett, 1981, 30–31.

1049 »Die Entwicklungsländer – Das Nord-Süd-Gefälle«, in: *Welt und Umwelt. Geographie für das 8. Schuljahr. Ausgabe Bayern – Gymnasium*, hg. von Hausmann und Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1980, 3–16.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gleichheit bei den Staaten der Erde« auf.[1050] *Erdkunde für Bayern* (Oldenbourg und Westermann) führte das Kapitel »Nord-Süd-Gegensatz« ein, unter dem es verschiedene Industrie- und »Entwicklungsländer« gegenüber- und dann Entwicklungsprojekte vorstellte.[1051] Westermanns *Diercke* und eine andere Ausgabe von *Erdkunde* (Westermann und Oldenbourg) sprachen ab Mitte der 1980er Jahre vom »Nord-Süd-Gefälle«.[1052] Eine weitere *Erdkunde*-Serie (Westermann und Oldenbourg) sprach im selben Zeitraum von »Nord-Süd-Problemen«.[1053] In Geografie wies bei Klett nur eine *Terra*-Ausgabe beiläufig Mitte der 1990er Jahre auf den »Nord-Süd-Konflikt« hin.[1054]

In Geschichtsschulbüchern wurde der Begriff in allen Verlagen, mit der Ausnahme von Buchner, aufgegriffen. Den Auftakt gab Peter Alter mit der neuen Serie *Erinnern und Urteilen* 1980, der den »Nord-Süd-Dialog« schon auf der Auftaktseite zum Imperialismus einführte.[1055] Später, im Kapitel über Entwicklungspolitik, zitierte er aus dem Abschlussbericht der Nord-Süd-Kommission, der im selben Jahr erschienen war und griff dies sogar mit einer Aufgabenstellung erneut auf, d. h. hier wurde ein Ereignis der Tagespolitik umgehend in Schulbuchwissen für den Geschichtsunterricht übertragen.[1056] Dass auch die Autoren der anderen Verlage dies als relevant erachteten, zeigt der Umstand, dass 1982 Oldenbourg und Westermann nachzogen. Bei Westermann wurde es in der neuen Serie *Zeitaufnahme* als neue Kapitelüberschrift für das Kapitel über die »Dritte Welt« aufgegriffen; zusätzlich war es dem Autorenteam wichtig genug, dass sie es auch als Thema der Umschlagbilder wählten.[1057] Wie bei Heinloths

1050 *Unser Planet. Geographie für das 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hahn, Westermann, 1982, 184–185.

1051 *Erdkunde 9. Für Hauptschulen in Bayern*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1987, 77–92.

1052 *Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 8. Industriestaaten und Entwicklungsländer*, hg. von Brucker und Ehlers, Westermann, 1986, 155–160. Ebenso Ausgabe *Diercke. Erdkunde für Gymnasien in Baden-Württemberg 4, 8. Schuljahr*, hg. von Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1985, 191–196. Oldenbourgs *Unsere Erde* fügt das Kapitel »Nord-Süd-Gefälle« ein, *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1994, 174–204. Im Vorgängerwerk von 1986 gibt es im Kapitel »Was gehen uns die Entwicklungsländer an?« bereits den Abschnitt »Das Nord-Süd-Gefälle«, *Unsere Erde. Erdkunde 9 für Realschulen in Bayer, 1986,* 136. Westermann und Oldenbourg: Erdkunde für Gymnasien in Bayern 1987, im Kapitel »Entwicklungs- und Industrieländer« ein Unterkapitel »Nord-Süd-Gefälle – Gegensatz von Arm und Reich«, 13–18.

1053 *Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Baden-Württemberg*, Westermann und Oldenbourg 1986, 61–79 sowie Brucker; Hausmann: *Unsere Erde. Erdkunde 8. Für Realschulen in Bayern*, Westermann und Oldenbourg 1986, 133–158.

1054 *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995, 132.

1055 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 169.

1056 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 212.

1057 S. *Von der Dritten Welt zur dritten Kraft. Die Entstehung des Nord-Süd-Konflikts.* Auf dem Titel war die Doppelplastik des Künstlers Duane Hanson »Couple with shopping bag«,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Oldenbourg-Serie wurde der Begriff des »Nord-Süd-Konflikts« gewählt.[1058] Die Autoren des BSV zogen 1986 nach;[1059] eine Besonderheit – die die Bedeutung der Kategorie betont – bildet aber Wolfgang Hugs *Geschichtliche Weltkunde* aus dem Diesterweg Verlag. In der Neuproduktion von 1976 wurde die Kategorie nicht gewählt. Die 1985er Ausgabe wurde im Imperialismus-, aber auch Post-1945-Abschnitt weitgehend wortgleich neugedruckt. Eine Ausnahme war, dass ein Abschnitt über die »Vierte Welt?« ausgeweitet wurde und zunehmend »das Problem unterschiedlich entwickelter Regionen weltweit – und nicht nur auf den ›Nord-Süd-Gegensatz‹ beschränkt« – behandelt wurde.[1060]

1.2 England

In englischen Geschichts- und Geografieschulbüchern dominierte zunächst eine globale Weltordnung, die sich an quasi natürlichen Kontinenten orientierte. Parallel gab es im ersten Teil des Untersuchungszeitraums eine Ordnung, die sich nach Vereinigtes Königreich, *Empire/Commonwealth* und dem »Rest« gliederte. Ab den 1970er Jahren wurde parallel eine Ordnung nach globaler Ungleichheit in »Entwicklungsländer« und Industrieländer etabliert.

Zu Beginn des Untersuchungszeitraums war die Einteilung nach Kontinenten zunächst die dominante Wissensordnung, d. h. jedem Erdteil wurde ein Band gewidmet oder zumindest nahmen die Bände eine klare Einteilung in Afrika vor. Barbour Simpson produzierte für Bell (1939–1955) einen selbstständigen Afrikaband, anschließend zeichnete Alfred Rayns für einen Band *Southern Continents* verantwortlich, bei dem die Afrikasektion klar von Südamerika, Australien und Neuseeland getrennt war (1960–1976). L. Dudley Stamp schrieb für Longman *General Geography*, und folgte dabei einer Kontinenteneinteilung (1929–1963), anschließend schrieben Robert W. Steel und Eileen M. Steel den separaten

daneben ein Bild von Flüchtlingen in Äthiopien und einer Bettlerin in Indien abgebildet. Die Autoren schrieben: »Der Umschlag hat den Nord-Süd-Konflikt zum Thema, da das Ungleichgewicht zwischen Industrie- und Entwicklungsländern als ein zentrales Problem der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg in diesem Band behandelt wird. Die Abbildungen stellen der Armut und dem Hunger in der Dritten Welt den Konsum in den reichen Ländern gegenüber; dieser Kontrast soll in seiner bewußt gewählten Schärfe zur Auseinandersetzung mit den Problemen der Dritten Welt und unserer Lebensweise herausfordern.« *Zeitaufnahme 4*, hg. von Graßmann, Westermann, 1982 [1979].

1058 »Entwicklungen in der Dritten Welt« sowie »Der Nord-Süd-Konflikt«, *in: Geschichte 4, B*, hg. von Heinloth, List Oldenbourg, 1982, 279–284 bzw. 279–280.

1059 Das Autorenteam überschrieb das Kapitel mit »Der Nord-Süd-Konflikt« und gliederte darunter verschiedene Abschnitte zu Entwicklungspolitik. *bsv Geschichte 4N*, hg. von Zuber und Holzbauer, BSV, 1986, 246–253.

1060 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1985, 290 bzw. *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 263.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Afrikaband und Harry Reginald Cain den Band über *Human and Economic Geography* in der neuen Longman-Series *Geographies* (1963–1981). Und bei OUP war es Jasper H. Stembridge, der Afrikabände in seine Serie aufnahm (1945–1971).[1061] In den 1950er Jahren produzierte David A. Sherriff den Afrikaband für die Serie *Oxford Visual Geographies* (1956–1966) und abschließend produzierte Rex Beddis in der *New Secondary Geographies* einen Band zu *Africa, Latin America and Lands of the South-West Pacific*, in dem Afrika ein separates Kapitel bildete (1968–1972).

Auf diese Weise stärkten Geografieschulbücher bis in die 1980er Jahre eine klare Einteilung in einen afrikanischen Kontinent, der sich so weit von anderen Kontinenten abgrenzen lässt, dass er einen eigenen Band oder ein separates Kapitel benötigt. Die entsprechenden Bände, die die südlichen Kontinente in einem Band mit einzelnen Kapiteln für die Kontinente gliedern, betonen dabei, dass diese ausreichend Eigenschaften teilen, weichen aber nicht grundsätzlich von einer quasi natürlichen Weltordnung ab. Exam Boards hatten hier keine vereinheitlichende Wirkung.

Innerhalb der Afrikabände/-kapitel folgten die Autoren einer regionalen Einteilung; teilweise ist diesen ein allgemeiner Abschnitt zu Afrika vorgeschaltet, in dem Afrika global verortet, die physischen und klimatischen Eigenschaften beschrieben sowie Informationen über Vegetation, Ressourcen und die Bevölkerung gegeben wurden.[1062] Die regionale Gliederung wurde in den verschiedenen Ausgaben unterschiedlich aufgeteilt. Simpson nutzte für sein Geografiebuch (Bell) beispielsweise in der Nachkriegszeit 19 Unterkapitel, denen sowohl koloniale Kategorien (»Anglo-Egyptian Sudan«, »Portuguese East Africa«, »The Protectorates«) als auch geografische (»West Africa«, »The Sahara«, »Indian Ocean Islands«) und politische (»Egypt«, »Rhodesias«, »South Africa«) zugrunde lagen.[1063] Sein Nachfolgewerk (Rayns) beschränkte sich auf 13 Unterkapitel, denen geografische und politische Ordnungskategorien zugrunde lagen.[1064] Stembridge, OUP, wählte für seine Geografieschulbücher der Nachkriegszeit jeweils andere Untergliederungen, wobei die Gesamtüberschrift des Kapitels den inhaltlichen Richtungswechsel illustriert: Schrieb er 1945 noch von »Africa: The

1061 Teilweise als eigene Afrika-Bände, in der Serie *New Oxford Geographies* auch mit einem Band *Southern Continents*, wobei Afrika deutlich in einem Kapitel gebündelt wurde.

1062 So z. B. bei *Oxford Progressive Geography Four*, Stembridge, OUP, 1966 oder *The Oxford Visual Geographies. Africa,* Sherriff, OUP, 1956. *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1960 oder *Africa*, Simpson, Bell 1947. *Africa*, Bell, 1955.

1063 So Simpson 1947; für die Ausgabe von 1955 weitete er es auf 33 Unterkapitel – nach demselben Muster – aus. *Africa*, Simpson, Bell 1947. *Africa*, Bell, 1955.

1064 *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1960. Gleichlautend *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1976.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Continent of Mystery« so war es 1961 »The Awakening of Africa«.[1065] Dieser Einblick zeigt, dass es keine Syllabi gab, die hier vereinheitlichend wirken konnten.

Diese Kontinent-Ordnung wurde in den 1970er Jahren mit der neuen Generation thematischer Geografieschulbücher ergänzt, die entweder eine Zweiteilung der Welt in »developed« und »developing countries« vornahmen oder andere thematische Ordnungen aufnahmen und hierin lediglich Beispiele aus dem afrikanischen Kontinent heranzogen. So produzierte Bell zwei Bände zu *The Developed World* und *The Developing World* oder OUP brachte den Band *Development in the Third World* heraus.[1066] Die stabilisierende Wirkung der Kapitelaufteilung für ein einheitliches Afrika fiel somit weg.

Ab Mitte der 1970er Jahre entwickelten die Verlage Serien, die in der Bandeinteilung das Prinzip vom Lokalen zum Globalen verfolgten. So wurde die Serie *Oxford Geography Project* in *The Local Framework*, *European Patterns* und *Contrasts in Development* gegliedert, die Herausgeber von *Investigating Geography* trennten ihre Bände in *Britain and the EEC*, *The Developing World* und *World Contrast*, und Longmans *Exploring Geography* wurde in die Bände *The Local Environment and the UK*, *The UK within Europe* sowie *The Global Community* unterteilt.[1067] Auch wenn sich die jeweiligen Gliederungen unterscheiden, so ähneln sie sich doch darin, dass die zu entwickelnden Räume meist in einem Band zusammengefasst wurden. War Afrika zu Beginn des Untersuchungszeitraums in einem eigenen Kapitel dargestellt, so bildete es nun eine Einheit von »Developing World«.

In Geschichtsschulbüchern wurde Afrika zunächst nur in den Abschnitten zum Imperialismus bzw. zur Geschichte des *British Empire* und *Commonwealth* behandelt. Später wurde Afrika auch im Kontext der Dekolonisierung thematisiert. Die Entwicklungspolitik erfolgte jeweils mit einem internationalen Blick und nicht auf Afrika fokussiert. Für Geschichtsschulbücher spielte sie nur eine untergeordnete Rolle.

1065 *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932]. T*he New World Wide Geographies, Second Series. Africa, Asia and Australia*, Stembridge, OUP, 1961. In *Oxford Progressive Geography Four*, Stembridge, OUP, 1966 wählte der Autor keine Gesamtüberschrift für Afrika.

1066 *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979]. *The Developed Word*, Thomas, Bell & Hyman, 1980. *Development in the Third Word*, Morrish, OUP, 1983.

1067 *Oxford Geography Project 3*, Grenyer, Rolfe, Dearden, Kent und Rowe, OUP, 1979. *Investigating Geography 1*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. *Investigating Geography 2*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. *Investigating Geography 3*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. *Exploring Geography 1*, Ross und Eyre, Longman, 1993. *Exploring Geography 2*, Beckwith und Sutcliff, Longman, 1992 [1992]. *Exploring Geography 3*, Bunce, Longman, 1993 [1992].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Wie Afrika jeweils eingebunden wurde, hing auch von der Gesamtperspektive der Schulbücher ab. Grob können – orientiert an den *Exam Papers* – zwei Herangehensweisen unterschieden werden: Die, die sich auf *British History*, oder die, die sich auf *European History* fokussierten. Am Beispiel von OUP-Publikationen kann aus den 1950er Jahren Blounts Geschichtswerk herangezogen werden. Er behandelte den Imperialismus in drei Kapiteln: »The Development of the British Empire (I.) The Empire in the Middle of the 19th Century«, »The Development of the British Empire (II.) The Growth of the Empire from 1858 to 1914« sowie »The Development of the British Empire (III.) From Empire to Commonwealth«.[1068] Der Autor schilderte eine schrittweise Ausweitung des britischen *Empire* über die Welt, wobei die Kolonialpolitik der anderen europäischen Mächte oder gar die Politik der Kolonisierten keine Rolle spielte. Obwohl Blount keine spezielle Afrika-Politik erwähnt, wird zumindest im Schlusswort deutlich, dass er Afrika trotzdem als Einheit dachte: »But the savage rising in Kenya and the refusal of the South African government to allow their African peoples any hope darken the future of the great African continent.«[1069] In den 1980er Jahren gingen Charles P. Hill und John C. Wright in ihrer *British History* ähnlich vor. Sie unterschieden »The British overseas – Canada and Australia«, »The British overseas – India«, »The British overseas – Africa«, d. h. es ging weniger um einen chronologischen Abriss der britischen Geschichte in der Welt, sondern vielmehr um ein regionales Vorgehen. Anders als Charles Blount behandelten Hill und Wright innerhalb des Afrikakapitels aber auch speziell die »Partition of Africa« bzw. »The European ›Scramble for Africa‹«, in dem sie zumindest die anderen europäischen Kolonialmächte nannten.[1070] Der Fokus lag dann aber auf der britischen Politik in West- und Ostafrika sowie Südafrika.[1071] Die Möglichkeit, die britische Geschichte so in den Fokus zu rücken, blieb auch nach Einführung der NC bestehen.[1072]

Geschichtsschulbücher der *European History* verfolgten einen breiteren Ansatz und behandelten die Kolonialpolitik verschiedener europäischer Mächte. Hier wurden zunächst die einzelnen europäischen Länder in separaten Kapiteln beschrieben.[1073] In diesen Kapiteln nahmen die Autoren in der Regel ein Kapitel zum »Grab for Africa«, »The Partition of Africa« oder »Scramble for Africa« auf

1068 *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956.
1069 *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 66.
1070 *British History 1815–1914*, Hill und Wright, OUP, 1981, 289–291.
1071 *British History 1815–1914*, Hill und Wright, OUP, 1981, 292–296.
1072 S. hierzu *Access to History. British History 1066–1900*, Robson, OUP, 1995.
1073 S. z. B. die Nachkriegspublikationen *An Illustrated History of Modern Europe 1789–1945*, Richards, Longmans, 1965 [1951], 292–319. In späteren Büchern zur *European History* nahm er die Kolonialpolitik in Afrika im Abschnitt »Bismarck's Foreign Policy and the Framing of the European Alliances, 1871–1907« auf. S. *An Illustrated History of Modern Europe 1789–1974*, Richards, Longman, 1977, 239–250.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und behandelten den Kontinent dann weitgehend als Einheit. Die Autoren nahmen dementsprechend eine britische oder europäische Perspektive ein und schilderten die Politik in der Welt oder in Afrika. Aus afrikanischer Sicht wurde der Prozess der Kolonisation nicht geschildert. Das Autorenpaar Stokes kam einer Einbeziehung von Menschen aus Afrika in die Geschichte der Dekolonisierung in den 1970er Jahren noch am nächsten.[1074] Die Einheit Afrikas betonten die Stokes besonders in der Neuauflage der 1980er Jahre: Für diese Ausgabe überarbeiteten sie das Dekolonisationskapitel und nahmen das neue Kapitel »Africa: Decolonisation« auf. Schrittweise behandelten sie hier die »dissolution of the British empire in Africa«, um dann die Fallbeispiele Belgisch Kongo, der französischen, spanischen und portugiesischen Gebiete, Südafrika und Namibia anzuschließen. Als einziges Schulbuch behandelte der Band daran anschließend auch die Organisation for African Unity als eigenen Abschnitt.[1075]

Wie die Geografieschulbücher orientierten sich einige Autoren der 1980er Jahre aber auch an der Kategorie der »Dritten Welt«. Howarth diskutierte die Dekolonisierung unter der Überschrift »The Third World. Independence and After«. Bromann, der Howarths Buch nach dessen Tod übernahm, beließ es bei dieser Überschrift, nahm aber zusätzlich ein Kapitel zu »Africa since 1945« auf.[1076] Während für die Kapiteleinteilung zum Imperialismus eine Systematik erkennbar wird, sind die Kapitel zur Dekolonisation oder zu Afrika nach 1945 sehr unterschiedlich gestaltet. Die Exam Boards übernahmen hier keine vereinheitlichende Funktion.

Die Unterschiede in der Kategorisierung fallen im Vergleich der Nachkriegsschulbücher in den Blick. Das Thema der Entwicklung erfuhr v. a. mit der Veränderung der Band-Einteilung einen Aufschwung. Autoren nutzten die Kategorie der »Developing Countries« bei den untersuchten Geografieschulbüchern erstmals im Band *Contrasts in Development* aus dem *Oxford Geography Project* 1979.[1077] Dabei hatte Beddis schon 1972 in seinem Band mit einer klassischen regionalen Einteilung das Entwicklungsparadigma stark betont. So ging es ihm nicht mehr nur um koloniale Aufbauarbeit, sondern explizit um Entwicklungsarbeit nach der Unabhängigkeit. Er verblieb allerdings dabei – am Beispiel von Zambia und Rhodesia –, von »problems of developing this part of Africa« zu sprechen.[1078] Für Bell fügte Reed 1980 erstmals die Kategorie »Entwicklungsländer« in seinem Band *The Developing World* von 1980 ein.[1079] Cain

1074 *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 57.
1075 *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 324–325.
1076 *Twentieth Century History. The World since 1900*, Howarth, Longman, 1981 [1979]. *Twentieth Century History. The World since 1900*, Brooman, Longman, 1993 [1989].
1077 *Oxford Geography Project 3*, Grenyer, Rolfe, Dearden, Kent und Rowe, OUP, 1979.
1078 *New Secondary Geographies 2*, Beddis, University of London Press, 1972 [1968], 79.
1079 *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

(Longman) folgte 1981 in seinem Afrikaband mit der erstmaligen Nutzung dieser Kategorie.[1080] Die Geografieautoren aller drei untersuchten Verlage nutzten somit innerhalb relativ kurzer Zeit den Begriff. Sie gaben damit den Auftakt für andere Serien, die die Kategorie anschließend durchgängig verwendeten.

Ein anderes Bild ergibt sich mit dem Blick auf die Kategorien »Third World« und »North-South Divide«. So war es wieder Reed, der sie in seinem Buch *The Developing World* (Bell) von 1980 noch zögerlich aufnahm. Er schrieb in einem Abschnitt über Afrika: »By providing aid and markets for the primary products of the developing countries, the rich nations are helping in the development of the Third World.« Oder: »One purpose of studying the Third World is to examine the nature of the ›catching up‹ problem«.[1081] Die folgenden Bell-Serien übernahmen dies. Bei *World Contrasts* (1987) spielte es nur eine untergeordnete Rolle und bildete ein Gegensatzpaar mit »industrialised World«.[1082] Raw (1986) führte darüber hinaus sogar aus, dass die Gegensatzpaare in der entwickelten Welt und der zu entwickelnden Welt nicht nur als Beispiel für globale Ungleichheit dienen, sondern darüber hinaus, »the problems of formulating generalisations in human geography at this scale« illustrieren.[1083] Sowohl Longman als auch OUP nahmen die Kategorie der »Dritten Welt« nur zögerlich auf. Die Marsdens können als ein Beispiel für britische Autoren gelten, die »Entwicklungsländer« der Kategorie »Dritte Welt« vorziehen. In einem ihrer Bücher für Longman schildern sie, dass »[t]he developing world, sometimes known as the ›Third World‹, consists of two groups of countries: […] very poor or low-income countries« und »fairly poor or middle-income countries«.[1084] Entsprechend nutzte er den Begriff auch vergleichsweise selten im Verfassertext. Erst in einem weiteren Band von 1996 wurde die »Dritte Welt« bei Longman wieder aufgegriffen.[1085] Bei OUP wurde die »Dritte Welt« als Kategorie sogar erst 1994 in Büchern aufgenommen.[1086]

1080 *Geographies*, Steel und Steel, Longmans 1981, 313.

1081 *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979], 15, 17. In einer anderen Serie (*Man and Environment Series*) führte er »Third World« sogar mehrmals in Kapitelüberschriften. *Man and Environment Series: Inequality and Development*, Reed, Unwin Hyman, 1988 [1985].

1082 *World Contrasts*, Nixon, Bell & Hyman, 1987 [1986], 14. In *Investigating Geography* wurde es nur selten verwendet, s. *Investigating Geography 2*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987], 71.

1083 »Examples from the developed world have been chosen from Western Europe, North America and Japan: the contrast they provide with Third World examples not only highlights global inequality, but demonstrates the problems of formulating generalisations in human geography at this scale.« *Understanding Human Geography*, Ray, Bell & Hyman, 1986, V.

1084 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 19.

1085 *Longman Geography: Challenge*, hg. von Bunce, Longman, 1996, 82, 92.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Eine Trennung in einen Globalen Norden und einen Globalen Süden, die sich in einem Begriff festmachen lässt, wurde ebenso erst in den 1980er Jahren in Schulbücher aufgenommen. Reed (Bell) überschrieb 1984 ein Kapitel mit »North–South« und beschrieb hier »A world problem – that was how the *Brandt Report* described the inequality between the nations of the world.« Auf der nächsten Seite folgte dann eine Weltkarte, die mit einer gestrichelten Line in Nord und Süd getrennt war.[1087] Drei Jahre später sprach er von Gesprächen zwischen »developed and less developed countries«, die manchmal als »North-South dialoge« bezeichnet werden.[1088] Sehr ähnlich, d. h. ebenso über den Einstieg über den *Brandt Report* und mit einer Karte, die die Welt in einen Norden und Süden trennte, gingen die Marsdens 1986 bei Longman vor.[1089] Bruce – in der nächsten Erwähnung bei Longman – ließ zwar den *Brandt Report* im Jahr 1993 weg, sprach aber in der Überschrift von »Worlds apart: the ›North-South‹ divide«, die er ebenso mit einer durchschnittenen Weltkarte illustrierte.[1090] Und schließlich zog OUP wieder erst in den 1990er Jahren nach: So nannte Beddis 1994 den *Brandt Report* mit dem Titel »North-South: A Programme for Survival«, griff den Begriff aber sonst nicht weiter auf.[1091] Eine größere Rolle spielte er beim *Oxford Geography Programm*, wo er erneut die Weltkarte mit der Trennung in Nord und Süd heranzog und auch vom »North-South divide« sprach.[1092]

2 Biologische und kulturelle Kategorisierung der afrikanischen Bevölkerung

Eng mit den geografischen und politischen Kategorien ist auch die Frage nach der Kategorisierung von Menschen aus Afrika und den mit ihnen verknüpften Wissensbeständen verbunden.[1093] Dabei sind v. a. die Ordnungssysteme »Rasse«

1086 *The Third World*, Beddis, OUP, 1994. *Oxford Geography Programme 1*, Day, Grenyer und Shapman, OUP, 1995. *Access to Geography 5*, GCSE, Kemp, Manson, Carvin und Carvin, OUP, 1995.

1087 *The World Now*, Reed, Bell & Hyman, 1984, 46–47.

1088 *Man and Environment Series: Inequality and Development*, Reed, Unwin Hyman, 1988 [1985], 6, 72.

1089 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 57.

1090 *Exploring Geography 3*, Bunce, Longman, 1993 [1992], 65–69.

1091 *The Third World*, Beddis, OUP, 1994, 98.

1092 *Oxford Geography Programme 1*, Day, Grenyer und Shapman, OUP, 1995, 50.

1093 Für rassismuskritische Analysen von Schulbuchwissen s. Arndt und Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht.* Für Schulbücher s. Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, 2015. Elina Marmer, »Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern«, in: *ZEP* 2,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und »Kultur« hervorzuheben, anhand derer die Menschheit in Gruppen untereilt wurde. Im Folgenden werden sowohl »Rasse« als auch »Kultur« als Wissensordnung verstanden, die klar identifizierbare Gruppen umfassen: Afrikanerinnen und Afrikanern wurden somit biologisch oder kulturell bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die die Differenz zu anderen Gruppen betonten. Die Kategorie »Rasse« ist dabei hervorzuheben, weil sie scheinbar klar biologisch definiert war und somit – ähnlich wie die Einteilung der Welt in Kontinente – als neutrale Kategorie galt.

Auch hier treten die zuvor genannten Problemfelder wieder zutage: Erstens wurde »Rasse« oder »Kultur« nicht immer explizit benannt, vielmehr blieben Vorstellungen von Rassensystemen oder Kulturkonzepten in den analysierten Abschnitten oft implizit. Zweitens wurde und wird »Rasse«/»race« auf internationaler Ebene in Verträgen und Vereinbarungen verwendet und damit scheinbar offiziell für den allgemeinen Sprachgebrauch sanktioniert. Dabei ist in den letzten Jahren ein Bewusstsein für die Problematik gewachsen, das kann aber nicht für den Untersuchungszeitraum zurückprojiziert werden.[1094] Hiermit ist bereits das dritte Problemfeld angerissen. Nach dem Zweiten Weltkrieg – und den Verbrechen, die auch auf Rassenvorstellungen basierten – gingen die Länder unterschiedlich mit dem Rassebegriff um und im Anti-Rassismus-Diskurs wurden in Deutschland und England verschiedene Strategien verfolgt. Im Deutschen wurde der Begriff »Rasse« möglichst aus der Sprache verbannt und es wurde argumentiert, dass die Verwendung des Begriffs immer auch von seiner Existenz ausgehe; im Englischen war »race« ein Begriff im Kampf gegen rassistische Diskriminierung.[1095] So distanzierte sich beispielsweise die UNESCO im

2013, 25–31. Linda Chisholm, »Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks«, in: Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 225–237. In diesem Abschnitt steht die Produktion von Wissen über »Rasse«/»race« im Mittelpunkt.

1094 Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 Implementing the Principle of Equal Treatment between Persons Irrespective of Racial or Ethnic Origin, in: Official Journal of the European Communities, 19. 07. 2000 bzw. Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. 06. 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft 19. 07. 2000. S. aber auch: »Die Europäische Union weist Theorien, mit denen versucht wird, die Existenz verschiedener menschlicher Rassen zu belegen, zurück. Die Verwendung des Begriffs ›Rasse‹ in dieser Richtlinie impliziert nicht die Akzeptanz solcher Theorien.« Hendrik Cremer, »›… und welcher Rasse gehören sie an?‹ Zur Problematik des Begriffs ›Rasse‹ in der Gesetzgebung«, in: *Policy Paper No. 10*, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009, 4. Vgl. ebenso die derzeitige Debatte um den Rassebegriff im deutschen Grundgesetz.

1095 Adam Hochman und Veronika Lipphardt, »Rasse oder Vielfalt – was sagt die Wissensforschung? Kontroverse Annährung an die Kategorie race«, in: Christina I. Brüning, Lars Deile und Martin Lücke (Hg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, 21–48. S. u. a. Race Relations Acts (1965, 1968, 1976) oder das Institute of Race Relations, s. hierzu Robin Jenkins, *The Production of Knowledge at the*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

vielzitierten *Statement on Race* von 1950 von biologischen Konzepten von »race«, was sie nicht davon abhielt, den Begriff prominent im Titel zu führen, da er ja als soziales Konstrukt trotzdem existierte und das Problemfeld beschrieb, um das es ging. Im Deutschen ist das Wort »Rasse« weitgehend aus dem täglichen Gebrauch verschwunden bzw. durch Begriffe wie Ethnie oder Population ersetzt worden, aber über die Berichterstattung zu englischsprachigen Ländern kommt es teilweise wieder zurück. Dies ist v. a. der Fall, da die Kategorie in den USA oder im Vereinigten Königreich auch in der Alltagssprache sowie in Gesetzgebung oder statistischen Erhebungen genutzt wird. Schließlich gilt es auch hier, das vierte Problemfeld zu berücksichtigen, dass nämlich der Rassebegriff in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich gehandhabt wurde.[1096]

2.1 Bundesrepublik Deutschland

Bedeutung und Verwendung biologischer Kategorisierungen variieren in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, v. a. aufgrund der unterschiedlichen Disziplinen. Generell zeigt sich, dass »Rasse« als konkret definierte Kategorie oder zumindest als Wort für beide Fächer relevant war. Für den Geografieunterricht kann dabei festgehalten werden, dass »Rasse« als Kategorie eine große Relevanz im gesamten Untersuchungszeitraum hatte – die Frage, inwieweit dies explizit gemacht wurde, hing stark von der Wissensordnung in den jeweiligen Schulbüchern ab. Für den Geschichtsunterricht war der Begriff schon wegen der historischen Bedeutung ein relevantes Thema, wobei der Umgang mit der Kategorie unterschiedlich gehandhabt wurde.

Hinrichs verwendet den Begriff und ein »Rasse«-Konzept beispielsweise in der Geografieserie von Westermann 1962, indem er das Kapitel »Die Erde und die Menschheit« aufnahm, in dem er zunächst über die Verteilung der Menschheit auf der Erde berichtete und dann die Zweiteilung in »Natur- und Kulturvölker« ausführte, um schließlich den Abschnitt »Die Menschenrassen« anzufügen.[1097] Er betonte, dass die Menschheit eine Wurzel habe, aus der sich aber aufgrund von Umweltbedingungen, »Absonderungen in bestimmten Gebieten und wer weiß aus welchen sonstigen Gründen der körperlichen und geistigen Entwicklung der

Institute of Race Relations, London: Independent Labour Party, 1971. Reet Tamme, »›Promoting Racial Harmony‹. Race Relations-Forschung und soziale Ungleichheit in Großbritannien in den 1950er bis 1960er Jahren«, in: Christiane Reinecke und Thomas Mergel (Hg.), *Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main: Campus, 2012, 184–217.

1096 Hochmann, Lipphardt, »Rasse oder Vielfalt«.

1097 Abschnitt »3. Die Menschenrassen«, in: *Erdkunde im 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1962, 151–156, hier 156.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Menschen […] innerhalb der Menschheit« verschiedene Gruppen herausgebildet hätten. Diese unterschieden sich durch »besondere Anlagen und Merkmale«, die vererbt würden. Insgesamt gäbe es »die Rassen der Schwarzen, der Gelben und der Weißen«, die sich allerdings in Untergruppen unterteilen und auch vermischen würden.[1098] Diese Dreiteilung bildete auch den Hintergrund für Hinrichs frühere Werke, wobei das Wort »Rasse« nicht in den Abschnitten zu Afrika genutzt wurde. Hier sprach er allerdings von »Negern«, wobei ihm die Betonung körperlicher Merkmale sehr wichtig war: »Die Neger haben eine dunkle Haut, schwarze, krause Haare, breite Nase und dicke Lippen; die Sudanneger zeigen diese Merkmale aber in etwas milderer Form als die Bantuneger im Kongogebiet, sie sind auch größer und schlanker.«[1099]

Im Lehrmittelverlag und im Klett Verlag blieb »Rasse« zunächst ein untergeordnetes Thema, das aber ein grundlegendes Ordnungsprinzip darstellte. So gab Erich Walter (Lehrmittelverlag) keine Definition, aber »Buschmänner« bezeichnete er als »Nachkommen einer uralten Rasse«; an anderer Stelle sprach er von einer »Mischrasse« aus »Negern und Malaien«.[1100] Aber erst Gudrun Schneider fügte ab Mitte der 1950er Jahre in der Serie *Länder und Völker* (Klett) eine Beschreibung körperlicher Merkmale ein.[1101]

Am deutlichsten stellen Oldenbourgs frühe Geografieschulbücher »Rasse« als Kategorie heraus, was auch mit der Aufteilung der Bücher zusammenhängt. So schrieben Felix Ammer und Helmut Anzenender in ihrem *Erdkundlichen Unterrichtswerk* 1953, Afrika sei ein »menschenarmer Erdteil« und »[b]unt ist das

1098 Er nutzt diese Dreiteilung zwar, wertet ihre Bedeutung aber ab – sie entsprachen nicht Völker-, Sprach- oder Religionsgemeinschaften oder Staaten. Und Menschen unterscheiden sich stärker aufgrund ihrer »Umwelt, ihrer geschichtlichen Schicksale und ihres Kulturbesitzes als auf Grund der Zugehörigkeit zu bestimmten Rassen.« *Erdkunde im 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1962, 156.

1099 *Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1953, 127 bzw. in der Neubearbeitung *Erdkunde im 7. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1958, 44.

1100 *Lehrbuch der Erdkunde. Afrika*, Walter, Lehrmittelverlag, 1947, 58, 63. Ähnlich dann in der Serie *Von der Heimat zur Welt: Von der Heimat zur Welt 4*, Deibele, Heckel und Mayer, Klett, 1952, 5.

1101 »Sie [Hamiten] mischten sich mit den Negern und verloren dabei als erste Rassenmerkmale ihre helle Hautfarbe und ihr welliges Haar. Reine Hamiten sind wohl nur doch die Galla Abessiniens, die Somali und wahrscheinlich die Massai.« *Länder und Völker 6*, Schneider, Klett, 1952, 25. Trotz Überarbeitungen des Bands druckt dieselbe Bearbeiterin diesen Satz auch noch in den 1960er Jahren ab: *Länder und Völker 6*, Schneider, Klett, 1963, 74. In einem anderen Absatz behandelt sie die »Negritos« und stellt ihr Rassendenken sowie ihre Kulturstufentheorie deutlich heraus: »Ähnlich primitiv leben auf den Inseln Indonesiens die Negritos, die zu den ältesten Menschenrassen der Erde gehören, aber auch keine Neger sind. Auf einer höheren Kulturstufe als sie stehen die heller gefärbten, zwar kleinen, aber nicht zwergenhaften Wedda auf Ceylon und die Indo-Austronesier, zu denen die Kubu auf Sumatra gehören. Sie durchwandern dauernd den Urwald, besitzen weder Hütte« (ebd., 61).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bild der afrikanischen Völker und Rassen. Ihr Ursprung liegt im Dunkel der Vorzeit.« Sicher sei, dass »höherstehende Bevölkerungselemente Afrikas« vom eurasischen Kontinent eingewandert seien – in mehreren »Völkerwellen«: »So entstand ein deutliches Kulturgefälle von N nach S, ein Gemisch von Rassen und ein Gewirr von über 500 Eingeborenensprachen.« Es ließen sich aber drei »Hauptgruppen der Eingeborenenvölker« unterscheiden. Erstens: »Nordafrikaner sind in Rasse und Sprache den weißen Völkern verwandt. Man faßt sie unter der Bezeichnung Hamiten zusammen.« Zweitens: »Neger«, welche »die Hauptmasse der afrikanischen Bevölkerung« bilden würden. »Ihre Hautfarbe ist dunkelbraun bis schwarz, ihr Körper hager und hoch gewachsen. Ihr Gesicht weist niedrige, zurückweichende Stirne, breite Nase und wülstige Lippen auf. Das schwarze Haar ist gekräuselt und wollig.« Es folgten weitere Informationen zur Sprache. Drittens listeten sie »Zwergvölker« auf, welche die »Reste einer afrikanischen Urbevölkerung« darstellten und »1,35 bis 1,45 m groß, breitgesichtig und dunkelhäutig« seien. Auch in der Überarbeitung 1959 nutzten die Autoren weitgehend ähnliche Formulierungen.[1102]

Als Wolfram Hausmann die Erdkundeserie Anfang der 1960er Jahre übernahm, trug er diese Rassenkategorien zunächst weiter. In der Ausgabe Mitte der 1960er Jahre sprach er von »hamitischer Rasse« oder von »reinrassige[n] Negerstämme[n]«.[1103] Als er Ambros Brucker als Koautor für die Überarbeitung Ende der 1960er Jahre gewann, gingen sie systematischer vor und nahmen erstmals eine Worterklärung auf:

> Rassen = die menschlichen Rassen unterscheiden sich in der Hautfarbe, der Haarfarbe und -form, in Körpergestalt und Größe, Gesichtschnitt und Schädelform und in ihren geistigen Eigenschaften, nicht aber in ihrem Wert. Die wichtigsten Rassenkreise sind: **Europide:** weiße bis hellbraune Hautfarbe, schlichtes oder welliges Haar; ursprünglich in Europa, Nordafrika (Hamiten), Vorderasien (Semiten, Vorderasiatische Rasse), Vorderindien (Indoafghanen) beheimatet; **Mongolide:** gelbe bis gelbbraune Hautfarbe, straffe, schwarze Haare, vorstehende Backenknochen; Untergruppen: Malaien in Südostasien, Mongolen in Zentralasien, Chinesen und Japaner in Ostasien, Indianer und Eskimos in Amerika; **Negride:** dunkelhäutig, kraushaarig und breitnasig; Wohnraum vor allem Afrika.[1104]

1102 *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1953, 17. *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1959, 13–14.

1103 *Erdkunde für Realschulen IIIa. Länderkunde von Afrika und Amerika*, Hausmann, Oldenbourg 1966 [1962], 23, 24.

1104 Hervorherbung im Original. *Erdkunde für Realschulen III.*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969, 143. Ebenso gibt es einen Eintrag »Europid (6) = siehe Rassen!«, »Mongolide (6) = Angehöriger der gelben Rasse (s. d.)« und »Negride (6, 14) = Angehöriger der schwarzen Rasse (s. d.).« Das heißt, die einzelnen »Rassen« erhielten jeweils einen eigenen Eintrag und wurden mit einer Hautfarbe belegt – mit der Ausnahme

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Durch neue Produktionsmöglichkeiten konnte Brucker Profilbilder verwenden, um die körperlichen Merkmale auch farbig zu zeigen und die vermeintlich biologischen Unterschiede zu visualisieren.[1105] Damit präsentierte er eine Kategorisierung nach Rassen, die auf UNESCO-Ebene in den 1950er Jahren mit dem *Statement on Race* abgelehnt wurde. Hierbei handelt es sich aber nicht um ein Ignorieren neuer wissenschaftlicher Standards, vielmehr waren für Brucker andere Orientierungspunkte relevanter – beispielsweise wissenschaftliche Texte, die von der Existenz biologischer Rassen ausgingen und dabei auch die UNESCO-Position reflektierten.[1106] Das explizite Aufgreifen der Kategorie »Rasse« in Büchern der 1960er Jahre lässt sich somit nicht einfach als Fortsetzung eines Rassedenkens aus der NS-Zeit bei gleichzeitigem Ignorieren neuer hegemonialer Wissensbestände interpretieren. Da Bücher der 1950er Jahre nicht so explizit auf Rassekategorien eingegangen waren und Brucker einer neuen Generation von Schulbuchautoren angehörte, deutete die Thematisierung von »Rassen« auf eine bewusste Entscheidung hin. Obwohl er damit einen anderen Weg ging, als Empfehlungen – beispielsweise der UNESCO – vorgaben, war dieses Vorgehen innerhalb des Verlags nicht umstritten und löste auch gesellschaftlich keinen Widerspruch aus. Gleichzeitig bewegte er sich damit auf einer Linie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen seiner Disziplin.[1107]

Die laufenden Westermann- und Oldenbourg-Serien wurden durch die gemeinsame Serie *Welt und Umwelt* Anfang der 1970er Jahre abgelöst. Sie brach mit einer Einteilung nach Kontinenten, was einen massiven Einfluss auf die Wissensordnung im Schulbuch hatte: So entfiel nun das Kapitel über die Bevölkerung in Afrika oder die Menschheit allgemein – es fehlte somit der reguläre Ort,

---

der »Europiden«. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass das »Eigene« zum Standard erhoben wird und somit nicht bei den Worterklärungen erläutert werden muss. S. *Erdkunde für Realschulen III.*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969, 141, 143.

1105 Bildunterschrift: »Die verschiedenen Rassen Nordafrikas. Links oben: Berberkinder; unten: Araber. Rechts: Fulbefrau (oben) zeigt bereits einige Negermerkmale (breite Nase, wulstige Lippen), während der Massai-Mann (unten) die scharfen Gesichtszüge der Hamiten aufweist.« Mit Ausnahme des ersten Bilds werden die Personen jeweils im Profil gezeigt. *Erdkunde für Realschulen III.*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969, 15. In der Vorgängerausgabe von Hausmann gab es solche Tafeln nicht.

1106 Experengespräch Brucker. Vgl. Heberer, Gerhard, Gottfried Kurth und Ilse Schwidetzky-Roesing. *Anthropologie. Das Fischer Lexikon*, Frankfurt am Main: Fischer, 1959, 163–296. Eine Studie, die auch die Kontinuität der Netzwerke über den oft konstatierten Bruch durch das *Statement on Race* der UNESCO aufzeichnet, bietet Pascal Germann, *Laboratorien der Vererbung. Rassenforschung und Humangenetik in der Schweiz, 1900–1970*, Göttingen: Wallstein, 2016, besonders 314–340.

1107 Zu dem Buch haben sich keine Produktionsakten erhalten. Bei späteren Produktionen von ihm, die einer ähnlichen Argumentation folgten, war es kein Thema in der Redaktion. Expertengespräch Brucker. Zu Unterschieden in den Disziplinen s. auch Poenicke, »Jenseits des Forschungsstandes«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

an dem Rassensysteme vorher vorgestellt wurden. Dafür führten die Autoren den Abschnitt »Wir beurteilen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit aller Rassen und Völker« ein. Darin argumentierten sie, dass die Menschheit sich »nach körperlichen Erscheinungsformen in drei Rassenkreise« einteilen lasse, die am besten durch »Unterschiede am Kopf« zu erkennen seien.[1108] Darüber hinaus fügten sie eine Weltkarte an, auf der mit unterschiedlichen Farben der »Europide Rassenkreis«, der »Mongoloide Rassenkreis« sowie der »Negride Rassenkreis« eingezeichnet waren, d. h. drei klar definierte Gebiete abgegrenzt wurden (»Hauptverbreitungsgebiete der Rassen um 1500«). Zusätzlich benannten sie Untergruppen (z. B. »Nordide«, »Osteuropide«, »Brasilide«, »Sinide« etc.) und fügten auf der Weltkarte sechs Profilfotos ein (in Nordamerika, Afrika, Europa, Zentralasien, Australien und auf der Arabischen Halbinsel). Diese sollten den Schülerinnen und Schülern dazu dienen, die »Rassenmerkmale« geografisch zuzuordnen, wobei die Autoren deutlich hervorhoben, dass diese nur äußerliche Merkmale seien und die »geistigen Fähigkeiten« innerhalb der »Rassenkreise« gleich verteilt seien, d. h. sie betonen äußere Merkmale und wiederholen somit rassistische, visuelle Argumentationen, unterstreichen aber gleichzeitig, dass dies nicht zu einer Hierarchisierung führen solle.

Parallel zu den »Rassenkreisen« führten die Autoren ein zweites Ordnungsprinzip ein: Kulturräume. Sie schilderten, dass es »etwa acht große Kulturräume« gebe, die sich allerdings nicht klar gegeneinander abgrenzen ließen. In einer zweiten Weltkarte wurde dies visualisiert, wobei die exakten Merkmale der Kulturräume offenblieben: So wurden der »europäische Kulturraum«, der »Kulturraum der Sowjetunion«, der »Kulturraum der USA«, der »ibero-amerikanische Kulturraum«, der »orientalische Kulturraum«, der »indische Kulturraum«, der »südostasiatische Kulturraum«, der »Kulturraum der VR China« und der »negerafrikanische Kulturraum« unterschieden, wobei auch die Verbreitung des Islams, des Hinduismus, des Buddhismus und des Schintoismus eingezeichnet und mehrere Flächen schraffiert als Überschneidungszonen gekennzeichnet wurden. Um beide Ordnungssysteme nicht als gegensätzliche Modelle darzustellen, betonten die Autoren, dass die Karte der »Rassenkreise« von ca. 1500 und die der Kulturräume aus der Gegenwart stamme. Warum dies so sei, sollten die Schülerinnen und Schüler beantworten, wobei impliziert wurde, dass

1108 Aufgelistet wurde: »Kopfform: lang, schmalgesichtig, rund, breitgesichtig | Hautfarbe: hell, dunkel, braun, schwarz | Haarfarbe: blond, braun, schwarz | Haarform: glatt, wellig, kraus | Augenform/Lidspalte: horizontal, schräg | Nasenform: schmal, breit | Lippenform: schmal, dick, wulstig«, s. *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1973, 274.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sich durch die Prozesse des Kolonialismus und der Globalisierung die »ursprüngliche Verteilung der Rassenkreise« verändert habe.[1109]

Diese parallele Verwendung zweier Ordnungssysteme markiert keine Abgrenzung von Rassenkonzepten. In einer Neuauflage ca. zehn Jahre später wurde die Unterrichtseinheit leicht verändert neu abgedruckt: Im Verfassertext wurde weiterhin von drei »Rassenkreisen« gesprochen und körperliche Merkmale erläutert. Diese wurden aber nicht auf einer Weltkarte verortet, sondern in fünf Profilbildern. Wobei hier hervorgehoben werden muss, dass alle Personen jeweils mit einer kulturellen oder rassistischen Beschreibung markiert sind, während ein blonder Mann als einziges Profilbild mit keiner Bildunterschrift versehen wurde. Das »Eigene« wurde hier als Standard gesetzt und schien den Autoren somit nicht erklärungsbedürftig (»Chinese«, »Indianer«, »Bantu«, »Inder« und ein nicht bezeichneter blonder Mann). Die Weltkarte der »Kulturräume der Erde« blieb dagegen erhalten.[1110] Auch hier betonten die Autoren wieder, dass sich die körperlichen Merkmale zwar deutlich unterscheiden, aber die Einteilung in »Rassen« keine Aussagen über die »geistigen Fähigkeiten« zulasse. Wie auch in der Vorgängerversion wurde hier auch der erste Artikel aus der »Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung jeglicher Form der Rassendiskriminierung« von 1963 abgedruckt (»Die Diskriminierung von Menschen aus Gründen der Rasse, der Farbe oder der ethnischen Herkunft ist ein Angriff auf die Menschenwürde«).[1111] Auch auf diese Weise wurde die Nutzung des Begriffs durch das Zitieren internationaler Vereinbarungen legitimiert. In der Ausgabe von 1981 wurde dies besonders unterstrichen, da ein weiterer Absatz eingefügt wurde, wonach die

> Unterrichtung über Eigenarten und Lebensweisen anderer Völker […] heute keine romantische Freizeitbeschäftigung für interessierte Europäer mehr sein [kann]. Gleichwohl können wir andersfarbigen Mitbewohnern unserer Erde nicht mehr mit einem Überlegenheitsgefühl oder gar mit Abscheu gegenübertreten. Denn alle Völker der Erde sind gleichberechtigte Mitglieder in den zwischenstaatlichen Beziehungen sowie wirtschaftlichen und politischen Zusammenschlüssen. Andere, auch zahlenmäßig stärkere Völker werden in zunehmendem Maße über unsere eigene Zukunft mitbestimmen.[1112]

1109 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1973, 274–276.

1110 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann und Oldenbourg, 1981, 118–119.

1111 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1973, 274. *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann Oldenbourg, 1981, 118.

1112 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann und Oldenbourg, 1981, 118.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Aufnahme von Wissen über biologische Unterschiede erfolgte somit nicht mit dem Impetus zu diskriminieren, sondern explizit der Absicht, bestehende rassistische Diskriminierung abzubauen und ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu ermöglichen. Das favorisierte Ordnungsmodell war allerdings das der Kulturräume.[1113]

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Autoren die Welt entlang von »Rassenkreisen« und Kulturräumen ordneten, aber die explizite Behandlung von der übergeordneten Ordnung der Schulbücher abhängig ist. So nehmen die zitierten Bücher von 1973 und 1981 zwar explizit diese Themen auf, als aber verschiedene Bundesländerausgaben entstanden, wurden die Themen nicht immer behandelt, auch wenn das Konzept der »Rassenkreise« bei bestimmten Kapiteln weiterhin durchscheint.[1114]

Ähnlich erfolgte der Umschwung bei Klett: Hier wurde ab 1980 die Serie *Terra* veröffentlicht, die nicht mehr dem regionalen Vorgehen entlang von Kontinenten, sondern einer thematischen Ordnung folgte. Das Autorenteam strukturierte die Bücher der 1980er Jahre nach Themen wie »Natur und Mensch in den Tropen«, »In den Trockenräumen«, »In den kalten Zonen und Hochgebirgen«[1115] oder »Industrieansiedungen«, »Landschaft in Gefahr!«, »Raumplanung in Beispielen« oder »Tourismus als Hilfe – Hilfe, Touristen!«.[1116] Sie gingen nicht näher auf Bevölkerungsgruppen im globalen Maßstab ein. Wenn Weltordnungen genannt wurden, war dies eine Trennung in »Erste«, »Zweite« und »Dritte Welt«. Anfang der 1990er Jahre wurde allerdings, ebenfalls unter dem Zugang »Ungleichheit auf der Erde«, die Doppelseite »Eine Welt – viele Kulturen« eingefügt. Das angestrebte Ziel bestand darin, damit einen Beitrag dafür zu leisten, »die Probleme der Entwicklungsländer zu verstehen«. Schülerinnen und Schüler müssten neben naturgeografischen Gegebenheiten auch die Geschichte und die kulturellen Besonderheiten reflektieren. Hierzu stellten die Autoren fest, dass die »meisten Entwicklungsländer« in »vier Kulturerdteilen« liegen.

Im Vergleich zu *Welt und Umwelt* sticht eine Weltkarte hervor, auf der zehn »Kulturerdteile« visuell unterschieden wurden (Angloamerika, Lateinamerika, Europa (Okzident), Russland, Orient, »Schwarzafrika«, Südasien, Ostasien, Süd-

1113 Die wird auch deutlich, da man in den Worterklärungen keinen Eintrag zu »Rassen« hat, wohl aber zu Kulturräumen: »**Kulturkreis, -erdteil:** (S. 118/119) Entsprechend ihrer historischen Vergangenheit, ihrer sprachlichen Zusammengehörigkeit, Kultur und Rassenunterschiedene Kulturerdteile, z. B. Angloamerika, Lateinamerika, Orient, Schwarzafrika, Vorder- und Hinterindien, Ostasien.« *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann und Oldenbourg, 1981, 120.

1114 Nicht behandelt z. B. in *Welt und Umwelt. Geographie für das 8. Schuljahr. Ausgabe Bayern – Gymnasium*, hg. von Hausmann und Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1980.

1115 *Terra. Erdkunde 7 für Baden-Württemberg*, hg. von Krauter und Rother, Klett, 1980.

1116 *Terra. Erdkunde. 8. Schuljahr für Hauptschulen in Niedersachsen*, hg. von Schultze, Klett, 1983.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ostasien, Australien). Das heißt, dass eine andere Kategorisierung der Welt vorgenommen wurde. Im Verfassertext spielte das Wort »Rasse« keine Rolle und bei der Beschreibung verschiedener Regionen gingen die Autoren nicht auf körperliche Merkmale ein (nur bei »Schwarzafrika« wurde gesagt, dass hier vorwiegend »Menschen mit schwarzer Hautfarbe« leben). Daher überrascht es, dass abschließend vier Porträtfotos (ohne Bildunterschrift) präsentiert wurden, welche die Schülerinnen und Schüler den vier »Kulturerdteilen« zuordnen sollten, in denen sich die meisten »Entwicklungsländer« befänden.[1117] Vor allem im Vergleich mit *Welt und Umwelt* kann dies als rassistische Einordnung verstanden werden – zwingend ist diese Interpretation allerdings nicht, da »Rasse« und körperliche Beschreibungen bei den restlichen Einheiten kaum eine Rolle spielten.[1118] Vielmehr kann diese Verwendung auch darauf hinweisen, dass die Zuordnung nach körperlichen Merkmalen für die Autoren zu allgemein bekanntem Wissen gehörte, das nicht explizit ausgeführt werden musste. Auffallend ist jedoch, dass die Doppelseite in anderen Bundesländerausgaben der Serie nicht aufgenommen wurde.[1119]

Ähnlich wie Kletts Geografiebücher gingen auch die Westermann-Publikationen, die nicht in Kooperation mit Oldenbourg entstanden und somit nicht mit Hausmann und Brucker produziert wurden, den Weg, keine Rassenkategorien für den allgemeinen Afrikateil zu nutzen. Autoren der Serien *Unser Planet* (ab 1981) sowie *Heimat und Welt* (ab 1989) fügen keine Erläuterungen über »Rassen- oder Kulturkreise« ein und nutzen diese Begriffe nur implizit.[1120]

1117 *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995, 9.

1118 So heißt es später im einführenden Kapitel zu »Schwarzafrika«, dass hier eine »überwiegend negride (schwarze) Bevölkerung« lebe, die man »früher als ›Neger‹« bezeichnet hätte, was heute aber zu einem »menschenverachtenden Schimpfwort« geworden sei. Beschreibung der Haare, Kopfform, Lippen etc. erfolgen nicht mehr. *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995, 92.

1119 Beispiel desselben Zeitraums *Terra. Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7*, Klett, 1990.

1120 *Unser Planet. Geographie für das 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hahn, Braunschweig: Westermann 1981. Hier wird Rasse z. B. einmal erwähnt, als bei einer Karikaturinterpretation zur globalen Ungleichheit die »Rasse der Personen« berücksichtigt werden soll (ebd., 149); an anderer Stelle wird von »Rassenängste[n]« gesprochen (ebd., 151). Ausgeführt wird dies nicht. Die entsprechende Weltkarte zeigt zwar die Bevölkerung für sieben Regionen an (Nordamerika, Mittel- und Südamerika, Afrika, Europa, Nordasien, Arabische Halbinsel über China und Indien bis zu Indonesien, Australien), dabei werden die Regionen aber nicht bezeichnet und im Fall von Afrika umfasst sie den gesamten Kontinent und nicht lediglich »Schwarzafrika«, das der »negriden Rasse« zuzuordnen wäre (ebd., 153). *Heimat und Welt* verwendet in verschiedenen Ausgaben diese Begriffe nicht. S. *Heimat und Welt. Erdkunde für Niedersachsen 7*, moderiert von Pröchtel, Westermann, 1989. *Heimat und Welt. Erdkunde für Niedersachsen 9*, moderiert von Pröchtel, Westermann, 1989. *Heimat und Welt. Erdkunde für Nordrhein-Westfalen 7/8*, moderiert von Latz, Westermann, 1991. *Heimat und Welt* von 1995 nutzt das Wort »Rasse« auf einer Doppelseite zu »Kultureller

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Anders ist es aber bei den Werken, bei denen Hausmann und Brucker weiterhin beteiligt waren: Die Serie *Erdkunde*, die Mitte bis Ende der 1980er Jahre produziert wurde, schließt in diesem Punkt nahtlos an *Welt und Umwelt* an. *Erdkunde* nähert sich wieder stärker einer regionalen Gliederung der Welt an und im »Überblick über Afrika« wurde auch wieder eine Einführung zur Bevölkerung gegeben, die stark auf Hautfarbe fokussiert:

> Der Südrand der Sahara (die Sahelzone) ist die Trennungslinie zwischen hellhäutigen Menschen im Norden und den Negern im Süden. Freilich sind auch die Weißen in Nordafrika von der starken Sonnenstrahlung braun gefärbt. Sie sind jedoch in ihrer Rasse den Europäern nahestehend. Man nennt sie ihrer Sprache nach »Hamiten«, zu denen auch die Berber im Atlasgebirge, die Tuareg im Inneren der Sahara und die schon dunkleren Äthiopier im östlichen Hochland gehören (Abb. l, 3–6).[1121]

Spielte hier das Aussehen noch keine große Rolle, so waren auf der gegenüberliegenden Seite vier Abbildungen: Abb. 3 mit einem »Araber« als »braungebrannte[m] ›Weißen‹«, Abb. 4 »Fulbefrau aus der Sahelzone. Im Übergangsgebiet zwischen ›Weißen‹ und Schwarzen zeigen die Einwohner bereits einige Negermerkmale (breite Nase, wulstige Lippen).«, »Abb. 5: Die zwerghaften Pygmäen leben im Inneren des tropischen Regenwaldes am Zaire. Bezeichnend für sie ist das ›Pfefferkornhaar‹, das in einzelnen Rollen auf dem Kopf wächst.«, »Abb. 6: Am Süd- und Ostrand des Regenwaldes und in den anschließenden Savannen leben die Bantuneger. Deutlich erkennt man bei der Bantufrau die breite Nase und die wulstigen Lippen.« Hier spielte also die visuelle Unterscheidung von Körpermerkmalen wieder eine große Rolle, während »Kulturräume« für die Autoren nicht relevant waren. Auffallend ist, dass der »Araber mit Gesichtszügen, die den Europäern sehr ähnlich sind« beschrieben wird. Es ist das einzige Beispiel, bei dem auf Ähnlichkeiten zu einem »uns« eingegangen wird, während sonst die Unterschiede im Mittelpunkt standen.[1122]

Die zweite Serie *Unsere Erde* schloss ebenso an die Vorgängerwerke an. Einführend wurde die Einheit »Kulturerdteile – Unser Jahresprogramm« vorgeschaltet. Die Autoren erklärten zunächst, dass man die Welt anhand von »natürlichen Grenzen« in Kontinente oder Klimazonen, aber auch nach Bevölke-

Reichtum« im Abschnitt *Ethnobeat – Musik der Welt:* »Das Wort ›Ethno‹ weist auf die Vielfalt der Rassen und Völker hin«. *Heimat und Welt. Baden-Württemberg. Hauptschule. Erdkunde Klasse 8*, moderiert von Latz, Westermann, 1995, 74.

1121 *Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Baden-Württemberg*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1986, 4.

1122 Jeweils *Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Baden-Württemberg*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1986, 5. Sehr ähnlich ist auch *Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Bayern*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1987, 38–39. Auch hier sind vier Fotos abgedruckt, aber die körperlichen Merkmale sind nicht beschrieben. Diese Neuauflage verfolgt eine Gliederung in »orientalischen Kulturraum«, »Schwarzafrika« und »lateinamerikanischen Kulturraum«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

rungskriterien einteilen könne, »je nachdem welcher Rasse, Religion, welchem Wirtschaftssystem – kurz: welcher Kultur er [der Mensch] angehört.«[1123] Standen bei *Welt und Umwelt* noch »Rassenkreise« und Kulturräume als zwei Ordnungssysteme nebeneinander, dominiert nun die Einteilung nach »Kultur«. Visualisiert wurde dies nicht mehr mit Profilbildern, aber zum Einstieg dominiert eine Weltkarte zu den zehn »Kulturerdteilen« (Angloamerika, Abendland, UdSSR, Austral-Ozeanien und jene Kulturerdteile, die zu den »Entwicklungsländern« zählen und die im Zentrum dieses Bands stehen: Lateinamerika, Orient, »Schwarzafrika«, Indien, Ostasien, Südostasien). Die Kriterien, nach denen man die Erdteile einteilen könne, lauten:

- ihre natürlichen Bedingungen (Oberflächenformen, Klima, Pflanzenwelt), ihre geschichtliche Entwicklung,
- die Zugehörigkeit der Bewohner zu bestimmten Rassen, Sprachen und Religionen, das vorherrschende Wirtschaftssystem,
- die verbreiteten Siedlungsformen,
- der Lebensstandard der Menschen,
- der Grad der Industrialisierung sowie weitere Merkmale.[1124]

Im späteren Kapitel »Schwarzafrika = Negerafrika« sprachen die Autoren dann von »zahlreichen Negervölkern«, wobei sie die körperlichen Merkmale nicht benannten bzw. lediglich durch ein Bild einer »Bantufrau mit Kind« illustrierten.[1125] In der Neuauflage, fast zehn Jahre später, wurde das Orientierungskapitel auf eine Seite gekürzt und die Weltkarte gegen einen geteilten Globus, der das Einkommen und die Bevölkerung der Nord- und Südhalbkugel veranschaulichen sollte, ausgetauscht. Der Verfassertext wurde überarbeitet und »Kulturerdteile« definiert: »Einige ihrer Kennzeichen sind die geschichtliche Entwicklung, das vorherrschende Wirtschaftssystem, die Siedlungsformen, Rasse, Sprache und Religion der Bewohner sowie die natürlichen Bedingungen.«[1126] »Rassen« wurden im Abschnitt über »Schwarzafrika« darüber hinaus nicht mehr für allgemeine Beschreibungen genutzt.

Auf diese Weise zeigt sich, dass »Rasse« als Ordnungskategorie in Geografieschulbüchern innerhalb des gesamten Untersuchungszeitraums eine Rolle spielte, auch wenn Kultur zur dominanten Kategorie geworden war. Die Relevanz, mit der das Konzept zur Ordnung der Welt genutzt wurde, nahm allerdings

1123 *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1986, 4.
1124 Ebd.
1125 *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1986, 7. Im Verfassertext heißt es lediglich, dass sie »einige gemeinsame Merkmale« haben, und man weist darauf hin, dass sie sich von »hellhäutigen Hamiten und Arabern Nordafrikas« unterscheiden würden.
1126 *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1986, 176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ab und Neuproduktionen von Klett und Oldenbourg nutzen es in den 1980er und 1990er Jahren nicht mehr. Seine Verwendung hing, v. a. seit den 1970er Jahren und der Einführung thematischer Schulbücher, erheblich von der internen Ordnung des Wissens der einzelnen Ausgaben ab. Gab es ein Kapitel über die Menschheit oder die Weltbevölkerung, dann wurde eine Kategorisierung nach »Rassen« vorgenommen – fiel dieses Kapitel weg, schien diese Ordnung in Ausgaben derselben Serie dennoch weiter durch. Dies wurde besonders bei *Welt und Umwelt*, u. a. von Hausmann und Brucker, deutlich, in der die Unterteilung in »Rassen« parallel zu einer Weltordnung nach »Kulturerdteilen« stand. Kultur wurde zwar zunehmend mehr Raum zugestanden, aber die »Rasse«-Kategorie blieb präsent. So lässt sich konstatieren, dass Neuproduktionen beider Autoren bis in die 1990er Jahre ein grundsätzliches Denken in Rassenkategorien fortsetzten, auch wenn dies nicht mehr explizit geschah.

Im Vergleich mit den Geschichtsschulbüchern wird deutlich, dass Erklärungen über »Rassen« eindeutig als geografisches Wissen verstanden wurden – in Büchern für Geschichte gab es keine Ausführungen über verschiedene »Rassen« und ihre Merkmale.[1127] Insbesondere in den Schulbüchern zu Anfang des Untersuchungszeitraums kommt das Wort »Rasse« allerdings auch im regulären Verfassertext vor. Die Autoren bezogen sich auf Quellen oder legten eine allgemeine Rassenvorstellung zugrunde, die nicht ausgeführt wurde. So gibt es Beispiele der »englischen Rasse« oder der »gelben vs. weißen Rasse« bzw. in Kapiteln jenseits des Imperialismus auch der »germanischen Rasse« oder »europäischen Rasse«. In diesen Fällen bezeichnet »Rasse« meist bestimmte »Völker«/»Nationen«. Auf zwei Besonderheiten, die für Geschichts- sowie für Geografieschulbücher eine wichtige Rolle spielen, soll im Folgenden eingegangen werden: der Umgang mit Zitaten sowie historischen Beispielen und deren Reflexion (anhand der Länderbeispiele Südafrika und USA).

In Geschichtsserien aller Verlage wurde ab Ende der 1960er Jahre ein Zitat von Cecil Rhodes – meist im Kontext des »Sendungsbewusstseins« als ein Aspekt des Imperialismus – abgedruckt. So zitierten die Autoren der *Zeitaufnahme* Rhodes:

> Ich behaupte, daß wir die erste Rasse in der Welt sind und daß es um so besser für die menschliche Rasse ist, je mehr von der Welt wir bewohnen. Ich behaupte, daß jeder Acker, der unserem Gebiet hinzugefügt wird, die Geburt von mehr Angehörigen der englischen Rasse bedeutet, die sonst nicht ins Dasein gerufen worden wären. […] Da Gott offenkundig die englisch sprechende Rasse zu seinem auserwählten Werkzeug formt, durch welches er einen Zustand der Gesellschaft hervorbringen will, der auf Gerechtigkeit,

1127 Ausnahmen bilden wenige Schulbücher, die die Frühgeschichte miteinbeziehen; so schrieb Klett 1951 z. B. über Neandertaler und Menschenrasse.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Freiheit und Frieden gegründet ist, muß er offensichtlich wünschen, daß ich tue, was ich kann, um jener Rasse so viel Spielraum und Macht wie möglich zu geben.[1128]

Andere Verlage nehmen das Zitat, meist in einer gekürzten Form, auf[1129] und ergänzen es teilweise mit Zitaten von Politikern anderer Länder, um parallele Entwicklungen hervorzuheben.[1130] All diesen Fällen ist gemeinsam, dass die Autoren damit Quellensprache in das Schulbuch einfügen und den Begriff der »Rasse« dabei nicht kontextualisieren.

Lediglich der Historiker Peter Alter führte in seinem *Erinnern und Urteilen* Ende der 1970er Jahre eine Reflexion hierüber an. Er ging zunächst im Kapitel »Die Frage nach der deutschen Nation – damals und heute« auf Ernest Renan ein, der davor gewarnt hätte, »den Begriff der deutschen Kultur mit dem der ›germanischen Rasse‹ zu verknüpfen«. Hier schloss er die Frage an, wie dieser »seine Feststellung, daß Nation = Kulturnation kein Synonym für Rasse sei«, begründe.[1131] Einige Seiten später zitierte er ebenfalls Rhodes, sodass Schüler und Schülerinnen eine Parallele ziehen können. In diesem Fall distanzierte sich Alter in seiner Aufgabenstellung von der Quellensprache, indem er Anführungszeichen setzte. Er fragte: »Was sagt Rhodes über ›die englische Rasse‹?«

Bei anderen Zitaten, die »Rasse« erwähnen, erläuterten die Autoren diese Kategorie nicht und schufen auch keine Distanz zu diesem Begriff. Das bezieht sich auch auf Zitate jenseits des Imperialismus – so wurden in Geschichts- und Geografieschulbüchern teilweise die Menschenrechtskonventionen zitiert. Während die meisten Geografieschulbücher einen Rassebegriff zugrunde legen, wäre es zumindest für die Geschichtsschulbücher, die keinem solchen Konzept folgen, erwartbar, dass sie dies kommentieren.[1132]

1128 *Zeitaufnahme 2*, hg. von Graßmann, Westermann, 1979, 149.

1129 *bsv Geschichte 3N*, hg. von Zuber und Holzbauer, BSV, 1985, 203. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1980 (gleichlautend *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969), *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 9. *Geschichte 9*, Schwander, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1973, 23. *Menschen in ihrer Zeit 4*, Lucas, Bodensieck, Rumpf und Thiele, Klett, 1969, 6.

1130 Zum Beispiel auf den französischen Publizisten Hanotaux, s. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1980 (gleichlautend *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969); *bsv Geschichte 3N*, hg. von Zuber und Holzbauer, BSV, 1985, 203. Oder auch Ferry, s. *Geschichte 9*, Schwander, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1973, 23.

1131 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 166.

1132 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1967, 135. *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 10*, hg. von Heinloth, Oldenbourg, 1992, 164. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969, 263. *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann und Engelhard, Westermann und Oldenbourg, 1981, 95.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Enger schlossen die Geschichtsschulbücher an Wissen über »Rassen« bei zwei Themenbeispielen an, die teilweise in Zusammenhang mit Imperialismus vermittelt wurden: bei der Geschichte Südafrikas und der Apartheid sowie der Geschichte der USA. Alle untersuchten Verlage nahmen Südafrika und die Apartheid – meist in den 1960er Jahren – in ihre Geschichtsserien auf.[1133] Westermanns *Reise* war 1961 das erste Buch, das unter Eindruck der politischen Ereignisse die Aufgabe stellte: »Habt ihr schon einmal von der heutigen Politik der Rassentrennung in Südafrika gehört? 1961 mußte die Südafrikanische Union wegen dieser Politik aus der Völkerfamilie des britischen Commonwealth ausscheiden!«[1134]. Hier ist schon eine Vorgehensweise angelegt, die auch die anderen Geschichtsschulbücher nutzen: Obwohl der Autor die Politik an sich kritisierte und den Begriff »Rasse« vermied sowie Merkmale an keiner Stelle ausführte, übernahm er die Kategorisierung der südafrikanischen Politik.

So steht bei Buchner beispielsweise Ende der 1960er Jahre, zunächst im Abschnitt über die Dekolonisation, dass in Algerien »weiße Siedler« das Land verlassen mussten, als die Unabhängigkeit erklärt wurde. Um diesem »Schicksal zu entgehen, verfolgen die weißen Minderheiten der südafrikanischen Republik und Süd-Rhodesiens eine Politik der strengen Rassentrennung (Apartheid).«[1135] Damit hatte der Verfassertext weitgehend noch erklärenden Charakter. Dies wurde in der Ausgabe drei Jahre später verstärkt:

> Mit einer Politik der strengen Rassentrennung (Apartheidpolitik) versuchte die südafrikanische Regierung, sich dem Prozeß der »Afrikanisierung« entgegenzustellen. Da die übrigen Commonwealthstaaten die Apartheidpolitik scharf verurteilten, schied die Südafrikanische Republik aus dem Commonwealth aus. Auch in Rhodesien versucht die Regierung die Herrschaft der weißen Oberschicht zu behaupten, indem sie der schwarzen Bevölkerung das Stimmrecht vorenthält.[1136]

Vom selben Autor wurde dies Mitte der 1980er Jahre erneut ausgeweitet und verstärkt:

> 1961 schied die Südafrikanische Union aus dem Commonwealth aus und erklärte sich zur Südafrikanischen Republik. Hier behauptet bis jetzt eine weiße Minderheit die Herrschaft über eine schwarze Mehrheit in der weltweit angeprangerten Form der

1133 *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961. *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen C, 4*, Menzel und Textor, Klett, 1968. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969 und mit etwas Verspätung *bsv Geschichte 4N*, hg. von Zuber und Holzbauer, BSV, 1986.

1134 *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961, 227. Das Thema wurde in den folgenden Ausgaben aber nicht ausgeführt.

1135 *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969, 266.

1136 *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 212.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Apartheid. Diese schroffe Form der Rassentrennung hat bürgerrechtliche Diskriminierungen zur Folge. Einerseits werden bestimmte Berufe und Arbeitsplätze den Weißen vorbehalten, andererseits werden den verschiedenen schwarzen Völkern bestimmte »Heimatländer« zugewiesen, in denen sie unter weißer Herrschaft ihre gesonderte Entwicklung nehmen sollen.[1137]

In der Neuproduktion eines anderen Autors wurde dies sogar mit dem deutschen Imperialismus in Deutsch-Südwestafrika verbunden und von der dortigen Trennung zwischen »Weißen« und »Herero«/»Eingeborenen« gesprochen, um dann überzuleiten, dass es »bis heute […] eine […] strenge […] Rassentrennung« gebe und Ehen »zwischen Schwarzen und Weißen« nach wie vor verboten seien. Der Autor forderte dann die Schülerinnen und Schülern zu einer Auseinandersetzung hiermit auf: »1. Warum steht die Rassentrennung im Widerspruch zu den Menschenrechten? 2. Sammle Zeitungsausschnitte über die Rassentrennung in Südafrika.«[1138]

Bei Diesterweg erfolgte der Umschwung der Bewertung zwischen den *Grundzügen der Geschichte* 1968 und Hugs *Geschichtlicher Weltkunde* 1976. Die *Grundzüge* kritisieren die Apartheid nicht bzw. übernahmen die Rhetorik Südafrikas:

> Um die Probleme zu lösen, die aus dem Zusammenleben von 3 Millionen Weißen mit 11 Millionen Bantus, 1,6 Millionen Mischlingen und 500 000 Asiaten entstehen, erstrebt die südafrikanische Regierung seit 1948 die (räumlich) »getrennte Entwicklung« der verschiedenen Rassen. […] Doch sind Mischehen zwischen Angehörigen der verschiedenen Rassen verboten. Auch können alle Farbigen (Coloured) in Städten und Wohngebieten der Weißen keine politischen Rechte beanspruchen, sind wirtschaftlich schlechter gestellt und strengen Kontrollen unterworfen. Diese Regelung, die den Bedingungen einer modernen Industriegesellschaft zuwiderläuft, wird mit hartem Zwang aufrechterhalten. […] Fernziel der Regierung ist die langsame Umbildung der Republik in einen Staatenbund, in dem die Farbigen trotz ihrer Überzahl die Weißen nicht majorisieren (überstimmen) können. Das weiße Afrika soll die Heimat der weißen südafrikanischen Nation bleiben, die dort seit langem bodenständig ist.[1139]

Hug schilderte daran anschließend die unterschiedlichen Einkommen und auch schon die internationale Ablehnung der südafrikanischen Politik.[1140] 1985 weitete er den Verfassertext sehr aus und schilderte zudem die Politik der »Apartheid«

1137 *Geschichte 3*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1986, 184. Anschließend wird im selben Band über Lateinamerika geschrieben, dass es hier keine »Rassentrennung« gegeben habe und die Gesetzgebung »rassische Mischehen« bzw. »eine legale Ehe mit Farbigen« erlauben würde. Aufgrund dessen gebe es in Lateinamerika heute »Mestizen, Mulatten und Zambos (Abkömmlinge der drei Rassen)« (ebd., 189), d. h. auch hier bedient man sich des Vokabulars, das »Rassen« voraussetzt.

1138 *Geschichte entdecken 8*, Bernecker, Filser, Grünke, Kosteletzky, Neher, Stumpf und Voit, C. C. Buchner, 1981, 92.

1139 *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968, 294.

1140 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 248.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

und der »getrennten Entwicklung«, wobei er diese Begriffe nun in Anführungsstriche setzte und kritisierte, dass die »›unabhängige[n]‹ homelands« weder international anerkannt seien, noch wirtschaftlich »lebensfähig« wären.[1141] Die Gewalt, die mit dieser Politik einherging, stellte er jeweils weniger im Verfassertext, dafür aber auf verhältnismäßig großen Fotos dar.[1142] Trotzdem nutzte er weiterhin rassische Begriffe oder, was die Kategorisierung noch objektivierte, eine Tabelle zum »Realeinkommen der Rassengruppen in Südafrika«.[1143] So sehr die Verwendung dieser Kategorien überrascht, da er sie in anderen Kapiteln nicht nutzt, so verständlich wird sie mit Blick auf die Quellenbasis: Hug übernahm sie aus der Sekundärliteratur – ebenso wie andere ergänzende Bildungsmaterialien.[1144]

Ein zweites Thema, bei dem Autoren von Geschichtsschulbüchern rassische Kategorien übernahmen, war die Geschichte der USA, die teilweise auch im Imperialismuskapitel und/oder im Kapitel über die Nachkriegszeit mitbehandelt wurde. So ging der Lehrmittelverlag/Klett Verlag im *Geschichtlichen Unterrichtswerk* 1951 knapp auf den Krieg der Nord- gegen die Südstaaten ein und sprach im Zusammenhang mit der Sklaverei von »Negersklaven«. Inwieweit die Kategorisierung der USA hierbei übernommen wurde, veranschaulicht folgendes Zitat:

> Die beiden folgenden Zusätze zur Bundesverfassung bestimmten, daß alle in den Vereinigten Staaten Geborenen oder in den Staatsverband Aufgenommenen, gleich welcher Rasse und Farbe, stimmberechtigte Bürger der USA und des Staates sind, in dem sie ihren Wohnsitz haben. Aber damit ist das schwierige Problem der coloured people nicht gelöst – eines der vielen, die den Bürgern dieses mächtigen, reichen und blühenden Gemeinwesens mehr zu schaffen machen, als die meisten Europäer, von näheren Sorgen bedrängt, anzunehmen pflegen.[1145]

1141 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1985, 280–281.

1142 »Polizei zerstreut am 18. Juni 1959 eine Demonstration von Schwarzen in Cato Manor, dem Farbigenviertel von Durban (Südafrika).« *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 248. »Weiße Polizei geht am 23. Oktober 1976 in Soweto gegen Schüler vor, die an der Trauerfeier für einen schwarzen Studenten teilnehmen, der im Gefängnis gestorben war.« *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1985, 280.

1143 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1985, 279–281.

1144 Hug stützte sich u. a. auf Elfriede Ehl, *Südliches Afrika. Ende des Kolonialismus*, Hannover: Fachelträger-Verlag, 1979. Ehl war – laut Klappentext – liberale Journalistin und hat fast zehn Jahre in Namiba gelebt. In diesem Fall ist Hugs Nähe zu Begrifflichkeiten des Apartheidregimes also nicht mit einer mangelnden Recherche zu erkären, sondern stützt sich vielmehr auf aktuelle Literatur von »Experten« zu diesem Thema.

1145 *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen IV*, Pinnow und Textor, Lehrmittelverlag Klett, 1951, 21–22. Autoren im BSV gingen ähnlich vor und sprachen von »Negersklaven« in der amerikanischen Geschichte, *Unsere Geschichte unsere Welt 3*, Hilgenberg, Staudinger und Wagner, BSV, 1964, 292. Ebenso Diesterweg, *Grundzüge der Geschichte 4*, Deißler, Diesterweg, 1950, 32.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Erhebliche Kritik wird dann in *Erinnern und Urteilen* deutlich, das auch die US-amerikanische Nachkriegszeit thematisiert. Hier wurden die »Rassenunruhen in amerikanischen Großstädten«[1146] behandelt und darin Sprache und v. a. die Kategorisierungen übernommen.

Auch Diesterweg listete in den *Grundzügen* die »Negerfrage und Rassenunruhen in den USA. Freiheit ohne Gleichheit« als eigenen Abschnitt schon Ende der 1960er Jahre auf. Die Autoren zogen den Bogen von »der Abschaffung der Sklaverei«, die »zwar die Neger persönlich freigemacht, aber ihnen weder die rechtliche noch die soziale Gleichheit gegeben« habe, bis hin zur weiterhin bestehenden »Minderberechtigung (Diskriminierung)«. Sie führten die »Rassentrennung (Segregation)« und ihre Auswirkungen inklusive der »[p]ersönliche[n] Demütigungen der ›Nigger‹« aus und folgern: »An die hundert Farbige fielen jährlich der weißen Lynchjustiz zum Opfer.« Und sie gingen auf die Gegenbewegung ein: Der »amerikanische Negerführer Dr. Martin Luther King« wurde bei einem Protestmarsch durch Memphis gezeigt. »›Black Power‹« wurde als Bewegung angesprochen, in der sich »farbige Amerikaner« zusammenschlossen, um »völlige Gleichheit ›jetzt, sofort und überall‹« zu fordern und darüber hinaus um teilweise einen »schwarzen Rassismus« und die Gründung eines »Negerstaates« in den südlichen USA zu vertreten. Auf diese Weise sei es zu »blutigen ›Rassenkrawallen‹« gekommen.[1147] Auch wenn die Autoren so die US-amerikanische Politik kritisierten, übernahmen sie dabei doch die Unterscheidung in »Weiße« und »Schwarze«, »Farbige« oder »Neger«.

Auch Bernhard Heinloth (Oldenbourg) ging in seinem Buch auf die »Rassenkonflikte«, die *Black-Power*-Bewegung sowie auf Martin Luther King ein. Auch er kritisierte die Politik, was besonders in der Aufgabenstellung deutlich wird: »Beurteilen Sie die Rassenkonflikte unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die USA die Verteidiger der Menschenrechte waren und sein wollen!«[1148]. Aber auch er übernahm die Kategorie und somit auch die entsprechende Wissensordnung.

Diskussionen sind darüber im Archivmaterial nicht erhalten. Ein Brief einer Klasse gegen Ende des Untersuchungszeitraums zeigt allerdings, dass die Verwendung des Begriffs »Neger« nicht von allen Seiten unwidersprochen hingenommen wurde. So schrieb eine Schülerin an Westermann, dass ihre Klasse die *Reise* nutzen würde und hier das Wort »Neger« verwendet werde: »Warum ge-

1146 So in Zeittafel *Erinnern und Urteilen IV*, Alter, Bergmann, Hufnagel, Mayer, Rohlfes und Schwalm, Klett, 1981. S. auch Kapitel »Land der Gleichen?«, in dem auf »schwarz-weiße Rassenkonflikt[e]«, die »Aufhebung der Rassentrennung an Schulen« sowie von dem »weiße[n] Rassenfanatiker«, der King ermordet hat, und der *Black-Power*-Bewegung die Rede ist, 124–126.

1147 *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968, 301–303.

1148 *Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 10*, hg. von Heinloth, Oldenbourg, 1992, 53–54.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

brauchen Sie das Wort noch? Wir empfinden es als taktlos und als Schimpfwort. Damit richten Sie Schaden an, ohne es vermutlich zu wollen. Schwarze Schüler können enttäuscht oder böse reagieren. Sie können aber auch Schüler dazu anregen, das Wort ›NEGER‹ wieder zu gebrauchen.« Sie schließt: »Ich bin selber Ausländerin und weiß, wie das ist, wenn man rassistische Schimpfwörter zu hören bekommt.«[1149]

Der verantwortliche Redakteur Bode antwortete, dass auch für ihn »die Bezeichnung ›Neger‹ abfällig klingt und im heutigen Sprachgebrauch durch ›Schwarze‹ oder ›Farbige‹ ersetzt werden sollte.« Er zeigte somit zunächst Verständnis bzw. räumte ein, dass hier ein Problem vorlag. Allerdings übernahm er keine Verantwortung hierfür oder kündigte eine Änderung an. Wie im Teil über die Schulproduktion beschrieben, lägen solche Veränderungen in den Händen der Autoren und deren Einbeziehung in den Vorgang ist in den Akten nicht belegt. Bode wählte die Strategie, das Vorgehen zu erklären und somit zu rechtfertigen. Er führte aus, dass es sich hier um »historische Begriffe« handele und man bei »schwarzen Sklaven« von »Negersklaverei« spräche; es sei ein »unter Historikern fest eingebürgerter« Begriff. Er verweist ebenso auf die Nutzung in einer Quelle, deren Abänderung »keinesfalls zulässig« sei. Er schloss:

> […] wir müssen uns also damit abfinden, daß die Südstaatengesellschaft – aus heutiger Sicht – rassistisch geprägt war und Begriffe verwendete, die wir heute als diskriminierend empfinden. Unterschlagen darf man das in einem Geschichtsbuch jedoch nicht; eher sollte man in der Klasse über die sozialen Verhältnisse damals und heute diskutieren, wie Ihr es auch getan habt.[1150]

Obwohl Bode vordergründig Verständnis für die Kritik der Schülerin zeigte, führte die Zuschrift nicht zu einem Überdenken der Wissensbestände, die in diesem Band seit Jahren immer wieder neu aufgelegt wurden. Darüber hinaus zeigt seine Antwort, dass er das dahinterstehende Grundproblem nicht verstand, und vielmehr versuchte, die Verwendung des diskriminierenden Begriffs mit dem angeblich etablierten Vorgehen der Geschichtswissenschaft zu rechtfertigen. Statt selbst oder im Namen des Verlags Verantwortung zu übernehmen, deklarierte er das Schulbuch zum Kommunikationsangebot, ohne dass das Schulbuch selbst jedoch einen Hinweis auf die notwendige Diskussion der Begrifflichkeiten gäbe.

1149 Steffi Kumner im Namen der Klasse 9c an Westermann, 10.06.1994, WUA 5/146.
1150 Dieter Bode an die Klasse 9c der Hauptschule Brodhagen, Bielefeld, 22.06.1994, WUA 5/146.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

2.2 England

Im Vergleich der Verwendung des Begriffs »race« in englischen Geschichts- und Geografieschulbüchern treten drei Aspekte hervor: Die Kategorie »race« wurde erstens in einer Vielzahl der Verfassertexte zur kolonialen bzw. postkolonialen Zeit nicht verwandt; nur eine relativ geringe Zahl von Büchern führte Kategoriensysteme zu »race« explizit aus. Zweitens existierten zwischen Geschichts- und Geografieschulbüchern eines Zeitabschnitts, teilweise aber auch innerhalb eines Buchs, verschiedene Rassebegriffe parallel, ohne dass diese Ambivalenz für die Autoren ein Problem darstellte. Drittens wird bei der Behandlung von Südafrika »race« durchgängig in einem konkreten Zusammenhang verwendet. In späteren Schulbüchern wurde dies unter dem Begriff »race relations« verhandelt und ebenso das Fallbeispiel USA und in seltenen Ausnahmen auch das Beispiel Vereinigtes Königreich ergänzt.

Wie schon in den Geschichtsschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland waren Rassenkategorien kein primäres Thema für Geschichtsschulbücher – in den Bänden zum Imperialismus, zur Dekolonisierung oder zur Entwicklungspolitik gab es keinen Abschnitt über Definitionen von »race«. Vielmehr wurde »race« beschreibend eingesetzt – und das sowohl im Vergleich mehrerer Bücher eines Zeitabschnitts als auch innerhalb einzelner Bücher teils sehr unterschiedlich.

Charles Blount nutzte den Begriff ›race‹ in seiner Geschichte *The Last Hundred Years* (1956) mindestens in zwei verschiedenen Bedeutungen: zunächst als Sammelbegriff für verschiedene Gruppen. In Bezug auf Österreich-Ungarn im 19. Jahrhundert – in deutschen Schulbüchern wurde oft von »Vielvölkerstaat« gesprochen – führte er aus, dass Habsburg über »nearly a dozen different races« mit unterschiedlichen Sprachen herrsche und jede von ihnen einen eigenen Staat errichten wolle. »This principle of each race ruling itself in an independent state is called ›nationalism‹.« Ähnlich verwendete er »race« auch im Abschnitt »The Development of the British Empire« in Bezug auf relativ kleine Gruppen: »But in New Zealand, unlike Australia, there was a numerous and well-organized race of natives – the Maoris.« In der Art populärer Rassenkategorien schrieb er dagegen im Abschnitt über den Mau-Mau-Krieg: »In the meantime atrocities and reprisals are poisoning relations between Africans and Europeans; and only good relations between the two races hold any hope of a happy and prosperous future for the colony.«[1151] Hier ging es eher um die Gegenüberstellung einer afrikanischen oder europäischen »race«. Sonst war Blount wie viele zeitgenössische

1151 *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 41, 50–51, 65.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Autoren zurückhaltend mit dem Begriff.[1152] Ebenso wie die Mehrzahl der Autoren ging er nicht auf biologische Begründungen für die unterschiedlichen Kategorien ein. Damit ist Blount nur ein Beispiel für eine sehr unterschiedliche Nutzung in der Mehrzahl der Geschichtsschulbücher. Gerade die Anwendung in Bezug auf Österreich-Ungarn war bis Anfang der 1970er Jahre gebräuchlich.[1153] Darüber hinaus wurde auch von Preußen als »race of soldiers«[1154], einer »German race«[1155] oder in Bezug auf den frankophonen und anglophonen Teil Kanadas von zwei »races« gesprochen.[1156]

Auch wenn Autoren von Afrikanern und Europäern als »two races« sprachen, wie es Blount im Kapitel »From Empire to Commonwealth« tat, führten sie diese Gegenüberstellungen i. d. R. nicht aus oder unterlegten sie mit körperlichen Merkmalen. Im Vergleich mehrerer Bücher fällt v. a. die uneinheitliche Nutzung der »race«-Kategorie auf. So wurde auf der einen Seite von »non-white race«[1157] oder »coloured race« gesprochen und auf der anderen Seite von Engländern als Teil einer »superior race«, von »Whites«.

Während mit dieser Zweiteilung das Trennende hervorgehoben wurde, nutzten einige Autoren aus allen Verlagen die Zuschreibung »multiracial« für das *Commonwealth* oder für das Vereinigte Königreich. Autoren aus dem Arnold-Verlag gebrauchten den Begriff jeweils in einer Ausgabe von 1967 und 1980, Autoren bei OUP 1979 und Autoren bei Longman 1982 und dann erneut 1994.[1158]

Eine unklare oder auch widersprüchliche Verwendung des »Rassenkonzepts« lässt sich in der Mehrzahl der analysierten Geografieschulbücher finden. Le-

1152 Er spricht im Kapitel über Kenia von »white minority«; bei Liberia schrieb er »Negro slaves«, nicht »Negro race«. Darüber zitiert er John Ruskin, in dem er von den Briten als »race« spricht. S. *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 58, 65.

1153 S. auch *A Portrait of Europe 1900–1973*, Roberts, OUP, 1975, 21, wo er von »racial rivalries of the Czechs and Germans« schrieb. Ecclestone, der von »subject races – Poles, Czechs, Southern Slaves and others« sprach, *Modern Europe 1789–1939*, Ecclestone, Bell, 1947, 148 (ebenso: *Modern Europe 1789–1960*, Ecclestone, Bell, 1964). Für Longman: *A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1938*, Rayner, Longmans, 1946, 368. *A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1955*, Rayner, Longmans, 1961 [1958].

1154 *Looking at History Book 4. Queen Anne to Queen Elizabeth II.*, Unstead, Black, 1971 [1961].

1155 *Europe & the World. 1870 to the Present Day*, Lindsay, OUP, 1979.

1156 *Britain 1851–1945*, Richards und Quick, Longmans, 1967.

1157 In Bezug auf Japaner, s. *A Portrait of Europe 1900–1973*, Roberts, OUP, 1975, 12 bzw. in derselben Serie »white race« im Kontext der *Transformation of Africa* nach 1945, s. *Europe & the World. 1870 to the Present Day*, Lindsay, OUP, 1979, 340.

1158 *A Course in British History. 1688 to the Present Day, Two*, Stewart und Methven, Arnold, 1967, 154. *Action History 4*, Buxton, Hodder, 1995, 36. *20th-Century Britain*, Robson, OUP, 1979 [1973]. *Longman Secondary Histories. Britain since 1700*, Cootes, Longman 1984 [1982], 314–316. Culpin geht 1994 [1987] ebenso auf die gesellschaftlichen Veränderungen ein, meidet aber die Kategorie »multi racial«. *Making Modern Britain. British Social and Economic History from the 18th Century to the Present Day*, Culpin mit Turner, Collins, 1994 [1987], 262.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

diglich drei Bücher stellen ein Rassensystem explizit dar. L. Dudley Stamp stellte mit seiner *General Geography* für Longman einen Bestseller. Er teilte 1946 in der 11. Neuauflage [1941], die »Man of the Earth« zunächst nach ihren Tätigkeiten (»Occupations of Man«) in zwei Kategorien ein: Hierbei behandelte er die »primitive peoples« und ihre »simple occupations of primitive man before he learns the arts of civilisation.« Dabei ging er zunächst auf die »more backward and uncivilised tribes« ein, die »almost completely controlled by their surroundings« seien. »As man grows wiser and begins to apply his knowledge or, as we say becomes more civilised, he is able to overcome many of the disadvantages of his surroundings.«[1159] Mit dieser Zweiteilung erfasste der Autor die gesamte Bevölkerung und führte diese Kategorien auf immerhin knapp über 30 Seiten aus. Anschließend – auf zwei Seiten – führte er parallel mit »The Races of Mankind« eine weitere globale Kategorisierung ein, indem er ein anderes Rassenkonzept als veraltet über Bord wirft: »In old geography books you will find mankind divided into three races – the White, Yellow, and Black. But that was not a very good division, because the ›White‹ or Caucasian Race includes nearly all the brown-skinned people of India. It is probable, too, that colour of the skin depends largely on exposure to the sun.« So würde ein Engländer in den Tropen ebenso braun gebrannt bzw. würden seine Nachkommen bei einem Leben in den Tropen mit der Zeit ebenfalls dunkler werden. Die Hautfarbe diene daher nicht als Grundlage für eine »race«-Kategorisierung – anders als das Haar, mit dessen Analyse man drei Gruppen einteilen könne: »People with straight hair«, die oft »yellowish skins and broad, flat faces« hätten und daher »›Mongolians‹« genannt werden, »[p]eople with wavy hair«, die die »Indo-European division of mankind« seien und die Bewohner von Europa und Indien umschlössen, deren Hautfarbe von »white to dark brown« variiert, deren Gesichter schmaler und deren Nasen ausgeprägter seien, und schließlich »[p]eople with curly or woolly hair«, beispielsweise »negroes«, mit »very dark skins, almost black«. Zu jeder der drei Kategorien führte er außerdem das Aussehen der Haare unter dem Mikroskop an und bot somit einen scheinbar neutralen Nachweis; ebenso zeigte er die weltweite Verbreitung der verschiedenen Haarstrukturen.[1160] Interessant ist hierbei, dass die Karte die Amerikas nicht abbildet, da laut Stamp diese maßgeblich mit Europäern in den letzten 300 Jahren besiedelt worden seien; es gäbe zwar noch »very few ›American Indians‹«, die dann »straight hair« hätten. Die Rassenkategorien spielten für Stamp allerdings keine hervorgehobene Rolle. Das wird u. a. deutlich, wenn man sich die 16 Aufgabenstellungen zu diesem Kapitel ansieht, von denen sich keine auf »race« bezieht. Stamp schloss das Kapitel außerdem mit den Worten, dass man mehr über »the races of mankind« in den Abschnitten zu den

1159 *Longmans New Geographical Series. The World*, Stamp, Longmans 1946 [1941], 139–144.
1160 *Longmans New Geographical Series. The World*, Stamp, Longmans 1946 [1941], 174–176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

einzelnen Kontinenten erfahren würde. Im Kapitel über Afrika fügte er dann einen kleinen Abschnitt über »The Population of Africa« ein, wobei er hier einerseits davon sprach, dass die Sahara eine Barriere für die »human race« sei, um dann auszuführen, dass das südliche Gebiet »almost entirely by negroid peoples with black skins and wolly hair« besiedelt sei.[1161] Weder sprach er an dieser Stelle – oder später – von einer »Negro race«, noch betonte er das Haar stärker als andere visuelle Kriterien. Vielmehr ging er anschließend wieder auf die Charakterisierung der dortigen Personen als »backward, uncivilised people« ein.[1162] Der spätere Teil widersprach somit der Einteilung primär nach dem Kriterium Haar und betonte wieder die Hautfarbe – oder nennt sie zumindest zuerst. Diese Kategorisierung blieb bis zur Auflage Anfang der 1960er Jahre erhalten;[1163] die nachfolgenden Geografieautoren übernahmen sie nicht. Vielmehr spielten auch bei Longman die Rassenkategorien zunächst keine Rolle mehr.

Die zweite explizite Ausführung eines »race«-Kategoriensystems stammt von dem Autorenpaar William und Vera Marsden, die 1986 *World Concerns* bei Oliver & Boyd verlegten – ein Verlag, dessen spätere Publikationen, auch die der Marsdens, von Longman übernommen wurden.[1164] Das thematisch aufgebaute Buch behandelt auf den ersten Seiten die »World Population«, wobei »race« zunächst keine Rolle spielt.[1165] Erst im späteren Kapitel zu »Human Conflict« wurden zunächst religiöse Unterschiede, Sprachunterschiede, politische Unterschiede und schließlich ethnische (rassische) Unterschiede (»ethnic [racial] difference«) behandelt.[1166] Ausgangspunkt für die Marsdens war, dass es der Natur des Menschen entspreche, dass ähnliche Menschen (»*Similar* people«) sich zu Gruppen zusammenschließen würden; zwar gebe es auch innerhalb dieser

1161 *Longmans New Geographical Series. The World*, Stamp, Longmans 1946 [1941], 550.

1162 Er ergänzt es außerdem um eine Afrikakarte, auf der südlich der Sahara »Negroes« eingezeichnet sind, in Nordafrika außerdem »Moors« (westlich) und »Arabs« (östlich), »Hovas« (Madagaskar) und »etc.« (Arabische Halbinsel). *Longmans New Geographical Series. The World*, Stamp, Longmans 1946 [1941], 550–551.

1163 *The World,* Stamp, Longmans 1963.

1164 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986.
Die Serie *Oliver and Boyd Geography* von den Marsdens erschien später als Imprint von Longman, s. *Oliver and Boyd Geography 5*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd/Imprint of Longman, 1994.

1165 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 4–12. Es findet sich nur eine Erwähnung im Unterabschnitt »Forced Migration«, bei dem gesagt wird, dass Personen aufgrund ihrer »race, religion, customs, language, or for commercial greed or political reasons« zur Migration gezwungen werden können. Auch das Konzept von »race« – jenseits einer explizten Erwähnung – spielt in diesem Kapitel keine Rolle.

1166 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 41–50.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Gruppen Konflikte, aber die Wahrscheinlichkeit von Konflikten zwischen Gruppen sei höher: »**Diversity** (difference) is a major source of conflict.«[1167]

Die »race«-Kategorien werden dabei klar biologisch eingeteilt: »People are of the same race if they are descended from a common ancestor.« Die Menschheit (»human beings«) habe sich in Ostafrika entwickelt, sich über die Welt verbreitet und dabei an die jeweiligen Umweltbedingungen angepasst, was in »different phyiscal and cultural characteristics« resultierte. Auf diese Weise entstanden »the world's indigenous races: that is, the original races found in particular parts of the world« (»Caucasoid race«,«Mongoloid race«,«Negroid race«, sowie Untergruppen: »Capoid« und »Australoid«).[1168] Die Marsdens illustrierten dies einerseits mit Fotografien – meist von Kindern –, auf denen die vermeintlichen Charakteristika veranschaulicht werden sollten. Im Verfassertext wiesen sie ausdrücklich auf Merkmale wie »height, skin colour, head shape, and facial characteristics (eyes, nose and hair)« und an späterer Stelle auch auf »different levels of intelligence« sowie auf Unterschiede innerhalb der drei Großgruppen (exemplarisch an der »Caucasian Group«) hin. Das Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen den Gruppen sei allerdings, ob sie in »developed countries« oder in der »developing world« leben würden. Andererseits druckten die Marsdens eine farbige Weltkarte ab, die eindeutig die fünf Verbreitungsregionen abgrenzt, wobei im Verfassertext teilweise darauf eingegangen wurde, dass diese Ordnungen anderen Kategorien unterlegen seien. Kritik an diesem System wurde nur indirekt aufgegriffen, indem die Autoren ausführten, dass einer der »saddest facts of human history« sei, dass einige Gruppen denken würden, dass sie »racially ›purer‹ and superior« seien und andere daher grausam behandelt hätten (»treated them cruelly«); beispielsweise während des Nationalsozialismus oder im Zusammenhang mit dem Sklavenhandel.[1169]

Das Buch der Marsdens sticht aus zwei Gründen aus dem Sample hervor: Einerseits ist eines der wenigen bzw. im Zeitraum der 1980er Jahre das einzige Buch, das ein Rassenkategoriensystem explizit ausführt, andererseits, weil es den Marsdens zwar wichtig genug war, es neben anderen globalen Kategoriensystemen auszuführen, aber scheinbar nicht ausreichend bedeutend, um es auch ihren anderen Büchern zugrunde zu legen. »Race« scheint ihnen daher in diesem Punkt

1167 Hervorhebung im Original, *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 41.

1168 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 46–47.

1169 Die Karte bildet scheinbar die »ursprüngliche« Verteilung der Rassen ab, wobei in Nordamerika heutzutage auch »Caucasiods and Negroids, as a result of mass migration« leben würden bzw. die Mehrheit der Australier heutzutage »of Caucasoid race, again because of migration from Europe« seien. *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 46–47. Diese Entwicklungen führten die Marsdens am Beispiel der »Amerindians of Amazonia« und »Apartheid in South Africa« weiter aus (47–50).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

als legitimes Mittel, um »human conflicts« verständlich zu machen, aber nicht als so grundlegend, dass das Thema zwangsläufig im Geografieunterricht vermittelt werden müsste.

Als dritte explizite Ausführung eines »race«-Systems dient Rex Beddis' Serie *A Sense of Place* von OUP, die 1982 erschien und in diesem Punkt auch 1993 unverändert nachgedruckt wurde. Auch Beddis verfolgte eine thematische Aufteilung und führte ein Kapitel zu »Nation and State« ein, das einen Abschnitt zu »Race, nation or state« enthält. Zu »race« schrieb er:

> People are often described as belonging to a particular race. This is a confusing word and there is disagreement about what it really means. We are all members of the human race, and in this sense distinct from other living creatures. Used in a more narrow sense it has something to do with physical features such as head shape, skin colour, hair colour and texture, and facial features. Peoples of one such ›race‹ are somehow connected through common descent in the past and often have a common language or history. Although the physical difference between these racial groups may have developed many thousands of years ago in separate places around the world, there has been a great deal of intermixing and movement of peoples. Some places still have a majority of the original racial ›type‹ such as Mongoloid peoples in the Far East, Negroid in Africa and Caucasoid in Europe although there is no such thing as a ›pure‹ type anywhere. Elsewhere, such in the United States, Brazil and South Africa there is a considerable mixture of people of different race.[1170]

Beddis führte darüber hinaus an, dass Mitglieder dieser »broad racial group« über die Zeit verschiedene »national groups« gegründet hätten, und leitete damit zum Themenbereich der *nation* bzw. *state* über. Beddis griff somit das »race«-Konzept auf, behandelte es aber distanziert und verstärkte es nicht durch Weltkarten mit klaren Grenzen oder Fotografien, die bestimmte Charakteristika visuell betont hätten. Aber auch hier muss – ähnlich wie bei den Marsdens – festgehalten werden, dass das Konzept Beddis in dieser Serie relevant genug erschien, um es terminologisch einzuführen; in anderen Serien tat er dies nicht.[1171]

In Abgrenzung zu diesen Büchern legen die meisten Geografieschulbücher kein Rassensystem zugrunde, sondern nutzen »race« – ähnlich wie die Geschichtsschulbücher – als nicht erklärungsbedürftigen Begriff. Bei Longman folgte auf Stamp ab Mitte der 1960er Jahre die neue Serie *Geographies: A Certificate Series.* Deren Band über *Human and Economic Geographies* nutzte den »race«-Begriff sehr sparsam. In einem Abschnitt über »Primitive Communities«, der an Stamps »Primitive Peoples« erinnert, wurde beispielsweise über Kirgisen

1170 *A Sense of Place 3*, Beddis, OUP, 1982, 48. Vgl. A Sense of Place 3, Beddis, OUP, 1993 [1982].
1171 Anfang der 1970er Jahre nutzte er »race« wie in den oben genannten Beispielen eher uneinheitlich. S. *New Secondary Geographies 2*, Beddis, University of London Press, 1972 [1968], 82. Vgl. auch *The Third World*, Beddis, OUP, 1994, 78, 81.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

geschrieben, dass sie eine »race of fierce, nomadic pastorialist« seien, die in Turkestan leben würden; bei den Massai wurde lediglich von »nomadic people« gesprochen; der »race«-Begriff wurde nicht verwendet.[1172] Im Afrikaband von Robert und Eileen Steel wurde »race« dagegen wesentlich offensiver und expliziter genutzt. Im Kapitel über die Bevölkerung wurde zwar ebenso nicht auf verschiedene »races« eingegangen, aber zunächst fallen vier Abbildungen auf: »The People of Africa. a Hamites: Berber of North Afrca with typical dark, straight hair and European rather than negroid features. b Semites: three old men in Sudan. c Sudanese Negroes: these are Nuba women from southern Kordofan in the Sudan. d Bantu negroes.« Das bedeutet zunächst, dass biologische und visuelle Unterschiede weiterhin einen hohen Stellenwert einnahmen. Im Verfassertext hieß es dazu, dass die Bevölkerung in Afrika maßgeblich in zwei Gruppen einzuteilen sei (»main divisions«): Nördlich der Sahara sei die Bevölkerung »Mediterranean orgin and is ›brown‹ rather than ›black‹« und südlich sei die Bevölkerung »mostly negroid«, wobei es ein »considerable mixing over the centuries« gegeben habe. Die »Negro peoples« (nicht »race«), seien dann wiederum in zwei Gruppen (»main types«) einzuteilen: »Sudanese« und »Bantu people«, wobei die Autoren knapp ausführten, dass die zweite Gruppe »generally lighter in colour« sei, sowie auf unterschiedliche Sprachen und Lebensweisen verwiesen. Auch wenn in den meisten Fällen von »Negro people« gesprochen wurde, lag diesem Denken doch ein biologisches Konzept zugrunde, was einerseits in der Beschreibung der visuellen Eigenschaften sowie in Anmerkungen wie »Hamitic blood«[1173] sichtbar wird. In dieser Weise lehnte sich die Serie noch an Stamp an, explizierte die »race«-Kategorien aber zurückhaltender, bevor die Nachfolger diese ganz fallen lassen.

Eine ähnliche Entwicklung kann bei OUP herausgearbeitet werden. Stembridge sprach erstens von einer »human race«, die die Menschheit allgemein umfasst.[1174] Zweitens nutzte er ein traditionelles »race«-System, indem er von »Mongolian race«, »white race« oder »Hamitic stock« sprach.[1175] Drittens fasste auch er einzelne Bevölkerungsgruppen wie Herero als »race«.[1176] Dabei ist

1172 *Geographies*, Cain, Longmans, 1967 [1963], 10–11. Ebenso *Geographies*, Cain, Longmans, 1977, 8–9. S. In einem Abschnitt über *Australian Aborigines* wurde von »primitive races« gesprochen. *Geographies*, Cain, Longmans, 1967 [1963], 6.

1173 *Geographies*, Steel und Steel, Longmans 1981, 36–37, 138.

1174 Zum Beispiel *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932], 107.

1175 *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932], 107. *The New World Wide Geographies, Second Series. Africa, Asia and Australia*, Stembridge, OUP, 1961, 13. S. auch »Africans are of Negro blood«, *Oxford Progressive Geography Four*, Stembridge, OUP, 1966, 1.

1176 »They include advanced pastoral peoples, such as the Hereros, and primitive races, such as the Hottentots and the Bushmen of the Kalahari«. *Oxford Progressive Geography Four*, Stembridge, OUP, 1966, 226. S. auch *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Stembridge die Beschreibung visueller Merkmale noch wichtig,[1177] wogegen Sherriff, der ab Mitte der 1950er Jahre parallel im selben Verlag veröffentlicht, nur noch darauf einging, dass sich die zwei Bevölkerungsgruppen in Afrika noch unterscheiden würden. Allerdings zählt er nur noch »language, appearance, and way of life« auf, ohne dies auszuführen.[1178]

Und auch Bell kann in diese Systematik eingereiht werden: Während Simpson zwar das Wort »race« mied und bei der afrikanischen Bevölkerung von »three basic groups« sprach (»Pygmies, Negroes, and Hamites«), war ihm die Beschreibung des Aussehens noch sehr wichtig: Hautfarbe, Nasenform, Haare zählen bei den Bantu (nicht Bantu »race«) zu nennenswerten Kriterien und auf einer Afrikakarte ordnete er die drei Gruppen (hier dann »Main Racial Groups«) an.[1179] Rayns ließ in seinem Werk *Bell's Concise Geographies* in den 1960er Jahren diese Beschreibung weg und nutzte »race« lediglich in einer Tabelle mit Bevölkerungsanteilen[1180] – ein Aspekt, der mit den anschließenden thematisch aufgebauten Geografieschulbüchern wegfiel.

Neben diesen uneinheitlichen und wenig expliziten Ausführungen zu »race« gab es bei den Geschichtsschulbüchern zwei bzw. drei Themenfelder, bei denen »race« durchgängig eine Rolle spielte: Dies war erstens die Geschichte Südafrikas und zweitens die Geschichte des Sklavenhandels, die jeweils unter dem Konzept der »race relations« behandelt wurden. Drittens – aber wieder nur in einer relativ kleinen Zahl von Texten – wurden diese »race relations« auch auf die britische Geschichte und Gesellschaft angewendet.

Südafrika war durchgängig ein wichtiger Bestandteil des Imperialismuskapitels in Überblicksdarstellungen der Geschichtsschulbücher. Beschränkte sich die Darstellung zunächst auf den Konflikt zwischen Buren und Zulu bzw. mit den Briten, wurde später auch die Geschichte der Apartheid behandelt. Für die regulären Geschichtsschulbücher war Südafrika somit durchgehend relevant, wobei anfangs der Begriff »race« für Buren, Briten oder Zulu noch entsprechend der offenen Nutzung gebraucht wurde.[1181] Mit der Behandlung der Apartheid

1945 [1932], 97: »Bechuanaland« sei von »native tribes« bewohnt, die einst »warlike races« waren.

1177 So ging er bei »Negroes« auf Hautfarbe, Kopfform etc. ein, *The New World Wide Geographies, Second Series. Africa, Asia and Australia*, Stembridge, OUP, 1961, 13.

1178 Vielmehr zog er die Parallele zu Europa: »just as the inhabitants of Europe do«. *The Oxford Visual Geographies. Africa,* Sherriff, OUP, 1956. *The Oxford Visual Geographies. Africa*, Sherriff, OUP, 1963, 18.

1179 *Africa*, Simpson, Bell 1947, 16–19.

1180 »Total population (all races)« sowie »European population«. *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1960. *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1976.

1181 Blount spricht hier z. B. nicht von »race«, sondern bescheibt einen Konflikt zwischen »Dutch settlers (Boers)«, »British settlers« und »native Africans«, s. *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 51–52.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

übernahmen die Autoren die Begrifflichkeiten des Apartheidregimes. Martin Roberts nutzte beispielsweise 1972 den Begriff »race« nicht im Abschnitt über den Konflikt zwischen Buren, Briten und lokaler Bevölkerung. Im zusammenfassenden Abschnitt über den Imperialismus ging er dann auf die »racial arrogance« ein, wobei er auch die Sichtweise der Buren behandelte: »they often regarded Africans as sub-humans«.[1182] Im räumlich getrennten Abschnitt über die Zeit nach 1948 griff Roberts dann die »racial dominance« wieder auf, die nun »at the expense of the non-whites« durchgesetzt wurde. Roberts verfuhr hier mit der Kategorie »race« zurückhaltend, wenn es aber um konkrete Maßnahmen ging, übernahm er den Sprachgebrauch der dortigen Regierung: »Every citizen was registered by the state and classified according to race. Marriage and sexual intercourse between race was forbidden, so too were multiracial meetings entertainments and education. Even multiracial social gathering were discouraged.« Er beschrieb, wie ab 1952 Widerstände von »peoples of all races« gegen diese Politik aufkamen, und erwähnt auch »racial riots«. Obwohl Roberts das Apartheidregime kritisch darstellte, kritisierte er nicht die Einteilung in »races«.[1183]

Während die Geschichtsbücher sich darin glichen, die generelle Trennung in »races« vom Apartheidregime zu übernehmen, so unterschieden sie sich darin, wie weit sie dies ausdifferenzierten. Handelte es sich bei Roberts in den 1970er Jahren um »Whites vs. non-Whites«, führte Louis W. Stewart (Arnold) aus, dass Apartheid die Trennung von »three main racial groups« bedeute: »›Bantus‹ (about 70 per cent of the population in 1965), ›Coloureds‹ (half-castes), and ›Whites‹.« John F. Aylett (Arnold/Hodder) sprach 1991 im entsprechenden Kapitel von »Whites«, »Blacks«, »Coloureds« und »Asians«. Snellgrove (Longman) führte aus, dass es um »European«, »Black African«, »Coloured«, »Indian« und »Asian« ging. John Hamer (Macmillan) zählte 1981 vier »race«-Gruppen auf: »Bantu«, »white«, »coloured« und »Asiatic«.[1184] Auf diese Weise treten zwei Ambivalenzen zutage: einerseits zwischen den einzelnen Schulbüchern, die jeweils einer anderen »race«-Kategorisierung folgten, und zum anderen innerhalb der meisten Bücher, die den »race«-Begriff mieden bzw. mit sehr unterschiedlicher Bedeutung nutzten und dann im Apartheid-Kapitel eine »race«-Katego-

1182 Zur ersten Erwähnung Südafrikas: *A Portrait of Europe 1789–1914*, Roberts, OUP, 1980 [1972], 307, 319.

1183 *A Portrait of Europe 1900–1973*, Roberts, OUP, 1975, 279–279. Ähnlich auch seinem Themenheft von 1990/1995, *Longman History Studies in Depth. A History of South Africa*, Roberts, Longman, 1995 [1990].

1184 *A Course in British History. 1688 to the Present Day, Two*, Stewart und Methven, Arnold, 1967, 159–160. *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 199, 74. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981, 257. *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 198.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

risierung zugrunde legten, die reale politische Folgen für bestimmte Bevölkerungsgruppen hatte. Obwohl die Apartheid an sich in allen Büchern kritisch beleuchtet wurde, trat dies nicht als Widerspruch hervor.[1185]

In dieser Verwendung des »race«-Begriffs ähneln die Geografie- den Geschichtsschulbüchern. Südafrika ist hier bis zur thematischen Aufteilung fester Bestandteil des Schulbuchwissens, wobei der »race«-Begriff nicht einheitlich verwendet wurde. Simpson (Bell) sprach beispielsweise nach dem Zweiten Weltkrieg in diesem Zusammenhang von »coloured labor« bzw. von der »coexistance of natives and Europeans«, wobei er Erstere auch mit »Bantu« bezeichnete und bei Letzteren »British and Boer elements of the population« ansprach.[1186] »Race« spielte als Begriff keine Rolle, ebenso wenig wie bei seinem Nachfolger Rayns ab den 1960er Jahren.[1187] In den folgenden Schulbüchern, in denen die Apartheid hätte thematisiert werden können, fiel mit der Umstellung auf eine thematische Ordnung die Bevölkerung Südafrikas heraus.[1188] Bei Longman gab es dann drei Bücher, die auf die Apartheid eingingen. Sean Crawford, der keine »race«-Konzepte ausführt, mied im entsprechenden Kapitel 1977 auch den Begriff.[1189] Die Marsdens, die ein »race«-System ausführten, sprachen im Abschnitt über die Apartheid von »black people«, »white people«, »›coloured‹ people (of mixed race)« und »Asian people«; »race« wurde genutzt, aber »people« wurde betont.[1190] Und Keith Gillard schrieb 1987 zunächst einleitend, dass es in Südafrika »a variety of races« gebe, und zählte dann »Dutch« und »British settlers« sowie »black Africans called Bantu« auf, durch deren Vermischung »another group of people« entstand (»Cape Coloured«). Ein Tortendiagramm visualisierte dann den Anteil von »Bantu, White, Cape Coloured, Asian« an der Gesamtbevölkerung.[1191] In ähnlicher Weise näherten die Autoren sich auch der Geschichte der USA, indem sie die dort gebräuchlichen Begriffe übernahmen und nicht hinterfragten.

1185 Keines der Bücher stellt die Apartheid ausdrücklich positiv dar. Unstead, als konservativer, aber didaktisch innovativer Autor, stellte im entsprechenden Kapitel auch das Problem der »self-government for the African races« dar, *A History of Britain 4*, Unstead, Black, 1967 [1963], 207–208.

1186 *Africa*, Simpson, Bell 1947, 127–130. Ähnlich *Africa*, Simpson, Bell, 1955, 155–158.

1187 Auch er schrieb von »non-whites«, »native Bantu (e. g. Kaffirs and Zulus)«, »non-Bantu natives -viz. Hottentos and Bushmen« und »›Coloured people‹ – i. e. of mixed white and native ancestry«. *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1960, 65. »Race« als Begriff nutzt er nicht bzw. nur in der oben genannten Tabelle, in der er »total population (all races)« von vier Ländern aufzählt und »European population« extra aufführt, ebd., 60.

1188 *The Developed Word*, Thomas, Bell & Hyman, 1980. *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979]. So auch in der Serie *Investigating Geography* von 1987.

1189 *The Developing World. Five*, Crawford, Longman 1977, 77–80.

1190 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 49–50.

1191 *Countries of the World Four*, Gillard, Longman, 1987, 9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Auch in Bezug auf die britische Innenpolitik wurde die Kategorie »race« selten genutzt. Einer der ersten Autoren von Geschichtsschulbüchern, der die *Notting-Hill*-Aufstände aufnahm, war Jon Nichol 1980. Er sprach von »race riots«, die maßgeblich auf Angst und Ignoranz basierten, und fragte an einen Zeitungsartikel anschließend, wie die »race relations« nach den Aufständen zu verbessern seien.[1192] Mit beiden Begriffen lehnte er sich an den damaligen Sprachgebrauch an und bewertete »race« nicht als erklärungsbedürftig. Etwas weiter ging Christopher Culpin 1994 in seinem Kapitel über »Migration and Multi-Cultural Britain«, das er folgendermaßen einleitete:

> The British people are made up of many different races and cultures. This has always been true. Waves of people settled in Britain before the Romans, then came Anglo-Saxon, Viking and Norman settlers. Dutch immigrants came to Britain in the 15th century, Jews and Huguenot French in the 17th. There were also about 20 000 black people in Britain by the 18th century.

In einem späteren Abschnitt ging er ebenso auf einen wachsenden Rassismus ein, der zu den Aufständen (nicht »race riots«) führte: »Race hatred was stirred up by the British National Party«[1193] und später wurde der *Race Relations Act* beschlossen bzw. ein Race Relations Board eingerichtet.

> Governments have tried to deal with racial discrimination by passing laws against it. The 1965 Race Relations Act made it illegal to practise discrimination in pubs, restaurants or hotels. lt also became illegal stir up racial hatred. The Race Relations Board was set up to deal with complaints. Immediately the weaknesses of the Act were seen: black people suffered from discrimination most of all in housing and in jobs, which were outside the Act. […] In 1976 a new Race Relations Act set up the Commission for Racial Equality, with even wider powers.[1194]

Auch hier wurde »race« nicht ausgeführt und lediglich in den Kombinationen des offiziellen, staatlichen Sprachgebrauchs genutzt.

3 Wissen über die vorkoloniale Geschichte Afrikas

Im Abschnitt über die gesellschaftlichen Debatten wurde auch auf die Forderung eingegangen, dass »mehr« Wissen über Afrika in Schulbücher aufgenommen werden sollte; v. a. auch unabhängig von der Geschichte der jeweiligen Koloni-

1192 *Evidence in History. Twentieth Century Britain*, Nichol, Basil Blackwell Publisher, 1985, 22–23.

1193 *Making Modern Britain. British Social and Economic History from the 18th Century to the Present Day*, Culpin mit Turner, Collins, 1994 [1987], 262, 271.

1194 *Making Modern Britain. British Social and Economic History from the 18th Century to the Present Day*, Culpin mit Turner, Collins, 1994 [1987], 273.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

almächte. Kritisiert wird, dass in Darstellungen – nicht nur für Schulbücher – die Geschichte Afrikas erst mit den »Entdeckungsfahrten« der Europäer beginnen würde.[1195] Das in den untersuchten Schulbüchern behandelte Wissen über das vorkoloniale Afrika steht exemplarisch für die Frage, inwieweit diese Kritik berücksichtigt wurde.

3.1 Bundesrepublik Deutschland

Eckart Schmitt stellte in seiner großen Schulbuchanalyse der frühen 1960er Jahre fest, dass »von Ausnahmen abgesehen, erschreckend wenig über Afrika« in deutschen Geschichtsschulbüchern zu finden sei, und schlussfolgerte: »Das erstaunlichste aber ist, daß Afrika in allen Lehrbüchern immer noch nur aus europäischer Sicht betrachtet und daher fast nur dort im Text gestreift wird, wo wichtige Ergebnisse der europäischen Geschichte auch Afrika berühren oder wo es sich um das Festsetzen der Europäer in Afrika handelt.«[1196] Seine Analyse steht dabei im Zusammenhang mit den weltpolitischen Veränderungen und v. a. mit dem sogenannten Afrikanischen Jahr 1960, das in den bildungspolitischen Debatten eine verstärkte Aufmerksamkeit für den Kontinent beförderte. Dementsprechend boten Geschichtsschulbücher im Imperialismus-Kapitel bis 1960 kein Wissen über das vorkoloniale Afrika. Selbst die Bücher, die auf »Entdeckungsreisen« eingingen, behandelten in diesem Kontext nicht das Leben von Afrikanerinnen und Afrikanern oder deren Geschichte. Das änderte sich auch nicht, als sich die Unabhängigkeit der afrikanischen Kolonien abzeichnete. Und für die Zeit vor 1960 kommt die Formulierung »Gebiete mit farbiger Bevölkerung und eigener alter Kultur suchten sich der europäischen Bevormundung zu entziehen«[1197] einer Behandlung vorkolonialer afrikanischer Kultur (obwohl nicht einmal ausgesprochen wurde, dass es sich um Afrika handelt) am nächsten.

Die Geografieschulbücher dieses Zeitraums legten eine andere Perspektive an. Hier können Menschen aus Afrika nicht in dieser Art aus dem Verfassertext herausgehalten werden, da – wie im vorherigen Abschnitt beschrieben – auf unterschiedliche »Rassen« eingegangen wurde. Einige Geografieschulbücher versuchten im Sinne einer anschaulichen Darstellung auch etwas über ihre Lebenswelt darzustellen. Emil Hinrichs fügte dementsprechend in seinem Buch 1953 den Abschnitt »Wie die Neger vor der Ankunft der Weißen unter sich lebten, wollen wir uns an einem Beispiel vor Augen führen« ein.[1198] Auf den anschlie-

1195 So u. a. Lutz van Dijk, *Die Geschichte Afrikas*, Bonn: BpB, 2005, 10.
1196 Schmitt, »Afrika«, 149.
1197 *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen A, IV*, Pinnow und Textor, Klett, 1959, 58.
1198 *Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1953, 128–136, Zitat 128.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ßenden acht Seiten folgten Informationen, wie die »Negerstämme« lebten – Kleidung und Frisuren, Hygiene und Krankheiten, Wohnraum und Landwirtschaft, Handwerk und Handel eingeschlossen. Geschichte oder Entwicklung spielten bei diesen Punkten keine Rolle. Am deutlichsten scheint es noch durch, wenn der Autor von »vielen Kriegen« zwischen den »Stämmen« schrieb oder die Gesellschaftsordnung behandelte.[1199] Dabei ging es v. a. um völkerkundliche Beschreibungen von Menschen aus Afrika.

Als das Buch fünf Jahre später in einer Neuauflage erschien, wurde das Kapitel unter derselben Überschrift aufgelegt. Hinrichs kürzte es dabei stark, um einen Abschnitt über die Entwicklung bis zur Gegenwart zu ergänzen: So hätten sich die Lebensverhältnisse durch die europäischen Kolonialmächte »tiefgreifend verändert« und die »Neger haben in den Jahrzehnten der Kolonialherrschaft vieles von den Europäern gelernt und übernommen; einige Neger haben bereits auf europäischen Hochschulen studiert« und beispielsweise Ghana sei unabhängig. Hinrichs stellte die Entwicklung durch die Kolonialmächte ins Zentrum und weniger, dass es vor dem Kolonialismus schon eine Kultur gab. Darauf ging er auch kaum ein, als er im abschließenden Kapitel schrieb, vor welchen Herausforderungen Afrika nun stehe. Hinrichs fügte lediglich den Satz ein, dass die Europäer während des Kolonialismus »[a]uch dort, wo sie auf eine zahlenmäßig starke Urbevölkerung mit einer alten, hohen Kultur trafen […] eine tiefgreifende Wandlung bewirkt[en]«[1200]; das bedeutet, trotz knapper Nennung schien es ihm nicht relevant genug, dass er es ausführte, bzw. erschien ihm die Beschreibung der »Erfolge« der Kolonialmächte dringender. Vor allem der folgende Band bietet eine Erklärung, warum Hinrichs die vorkoloniale Geschichte nicht als relevant genug für Schulbücher einschätzte: Hier nahm er eine Trennung in »Naturvölker und Kulturvölker« vor und schlug später unter der Überschrift »Die Europäer und die Europäisierung der Erde« teilweise auch kolonialkritische Töne an: So schrieb er, dass »man« zwar »europäische Technik, Anbaumethoden, Verkehrsmittel, Stauanlagen und neue Gewächse und neue Bedürfnisse, aber auch Alkohol [brachte.] Und man zerstörte die Eigenkultur der fernen Länder, sei sie primitiv, wie die vieler Negerstämme, oder hoch entwickelt, wie die Indiens, Chinas, Japans.«[1201] Legen Autoren – wie in diesem Fall Hinrichs – eine »primitive Kultur« der »Negerstämme« zugrunde, gab es keinen Grund, weitere Informationen über ihre vorkoloniale Geschichte zu geben.

1199 *Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1953, 129.
1200 Unter anderem die Passage über interne Kriege und Kannibalismus fiel weg. Hinrichs: Erdkunde im 7. Schuljahr, Westermann, 1958, 45–49, 159.
1201 *Erdkunde im 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1962, 152–159, Zitat auf 158–159.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Auch bei Oldenbourg gingen die Autoren in diesem Zeitraum nicht explizit auf die vorkoloniale Zeit ein und auch hier ist Geringschätzung der ausschlaggebende Grund. So schrieben Ammer und Anzeneder:

> Ihr [»afrikanische Völker und Rassen«] Ursprung liegt im Dunkel der Vorzeit. Sicher ist jedoch, daß nicht nur die höherstehenden Bevölkerungselemente Afrikas, sondern auch die wichtigsten Haustiere und Kulturpflanzen vom benachbarten eurasischen Kontinent stammen. Über die Brückenstellen zwischen den Erdteilen drang Völkerwelle auf Völkerwelle in Afrika ein. Die Ureinwohner wurden aufgesogen oder zogen sich in die Urwälder und abgelegenen Wüstensteppen zurück. So entstand ein deutliches Kulturgefälle von N nach S, ein Gemisch von Rassen und ein Gewirr von über 500 Eingeborenensprachen.[1202]

Die Autoren bemühten hier auch die Metapher von »Afrika als einem dunklen und gefährlichen Erdteil« und schließen so eine – erzählenswerte – vorkoloniale Geschichte aus. Sie führten aus, dass mit einer »arabischen Herrschaft über Nordafrika der Erdteil fast ganz aus dem Geschichtskreis der abendländischen Völker« geschwunden sei.[1203] Auch die Unabhängigkeit der meisten afrikanischen Staaten in den frühen 1960er Jahren führte nicht dazu, dass die Geografieschulbücher dieses Themenfeld stärker aufgriffen. Tendenziell wurde es eher noch weniger benannt, da der postkolonialen Zeit mehr Raum zugesprochen wurde.[1204] Anhand dieser Passagen wurde durch die Praktiken der Überarbeitung, der Kürzung und Ausweitung deutlich, wie relevant die Autoren Wissensbestände im Vergleich einschätzten. Bis zum Ende des Untersuchungszeitraums fand kein Autor eines Geografiewerks ausreichend Raum, um mehr als einen knappen Abriss der afrikanischen Geschichte ab der Zeit der »Entdeckungsreisen« zu geben.[1205] Es handelte sich – wenn es erwähnt wurde – um ein Thema für den Geschichtsunterricht.

Ergänzendes Unterrichtsmaterial, das nach 1960 erschien, schloss in seinen Einleitungen meist an die Unabhängigkeit afrikanischer Länder an. Diese Publikationen gingen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – auf das vor-

1202 *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1959, 14. Ähnlich schon *Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten V*, Ammer und Anzeneder, Oldenbourg, 1953, 17.

1203 *Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1953, 19.

1204 So bei den Afrikabänden von Oldenbourg *Erdkunde für Realschulen IIIa. Länderkunde von Afrika und Amerika*, Hausmann, Oldenbourg 1966 [1962] und *Erdkunde für Realschulen III.*, Hausmann und Brucker, Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969.

1205 In den thematisch organisierten Bänden wurde es meist nicht behandelt. Als die Autoren zu einer regionalen Aufteilung zurückkehrten, wurde mitunter knapp etwas zur Geschichte Afrikas erwähnt. In einem Erdkundewerk der 1980er Jahre wurde z. B. die »Erforschung« damit eingeleitet, dass bis vor 500 Jahren »ganz Afrika der ›dunkle Erdteil‹« gewesen sei. Vorkoloniale Staatsbildung wurde nicht erwähnt, *Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Baden-Württemberg*, Westermann und Oldenbourg 1986, 4–6.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

koloniale Afrika ein. Ansprenger, ein Experte für die afrikanische Geschichte, berichtete auf diese Weise in seiner *Politischen Landeskunde* zunächst über »Die Vergangenheit Afrikas« und knüpfte an das damals vorherrschende Geschichtsbild an, das aus Wissen von Kaufleuten und Kolonialherren, Reiseberichten sowie von Literaten aus der Kolonialzeit stamme. »Mit anderen Worten: ein teilweise fiktives, teilweise vergangenes Afrika. In vielen unserer Geschichtswerke, v. a. in den noch ganz europazentrisch angelegten Schulbüchern, führt die afrikanische Geschichte ein Aschenbrödeldasein. Sie ist **ein weißer Fleck auf unserem Geschichtsbild** – wie Afrika noch vor hundert Jahren ein weißer Fleck auf den Landkarten war.« Auf den folgenden Seiten ging er auf das »Mali-Reich«, das »goldene Ghana«, »islamische Universitäten« in Timbuktu, Gao, Djenne, das »Kongo-Reich« oder auch auf Ife und Benin als »Zentren der bildenden Kunst« ein und lieferte – neben dem Verfassertext – auch eine Afrikakarte mit vorkolonialen afrikanischen Reichen und Städten um 1530. Bevor er zur Zeit des Kolonialismus überleitete, bot er drei Lehren: »Afrika ist kein geschichtsloser Erdteil«, »Afrika war nie eine politische Einheit« und schließlich »Afrikas Vergangenheit wurde durch die europäische Kolonisation zum Teil verschüttet, zum Teil zerstört, zum Teil auch konserviert.«[1206]

Auch andere ergänzende Materialien gingen diesen Weg. Die *Informationen zur politischen Bildung*, ebenfalls 1962, widmeten Afrika ein Themenheft, boten ebenfalls ausführliche Informationen zur vorkolonialen Geschichte und ergänzten dies auch mit weiteren Abbildungen (u. a. die sogenannten Benin-Bronzen), einen Schwerpunkt bildeten dabei Afrikakarten. Mit »Afrikanische Staaten südl. der Sahara im 18. Jahrhundert« wurden nicht nur afrikanische Gemeinschaften in der direkten Vorgeschichte des Kolonialismus visualisiert, sondern diese auch als »Staaten« bezeichnet. Die Konflikte werden deutlich, wenn in einer Karte afrikanische Staaten und europäische Besitzungen kombiniert werden und somit mit dem Bild des leeren Kontinents, auf dem Europäer Fuß fassten, gebrochen wurde.[1207] Parallel zu einer internationalen Diskussion über die »Wiederentdeckung« Afrikas im Zuge der Dekolonisierung[1208] wurde dieses Themenfeld in neu produzierte ergänzende Materialien eingebunden.[1209] Und teilweise waren diese Bücher auch eine direkte Reaktion auf Schulbuchkritik. So begann Ansprenger in einem Quellenheft für den Unterricht eindrücklich mit den Sätzen:

1206 Zitate im Original jeweils fett gedruckt. Franz Ansprenger, *Afrika. Eine politische Länderkunde*, Berlin: Colloquium Verlag, 1962, 7–14.

1207 Karte »Die Staatsverhältnisse in Afrika vor der Kongo-Konferenz (1884)«, in: *Informationen zur politischen Bildung. Themenheft: Afrika*, 100, 1962, XIV, VI.

1208 S. vorheriger Teil sowie *UNESCO Courier* 12, 10 (1959) als Themenheft für *Africa's Lost Past. The Startling Rediscovery of a Continent.*

1209 Das heißt nicht zwangsläufig, dass alte Materialien überarbeitet wurden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Afrika ist kein geschichtsloser Erdteil. Die afrikanischen Staaten der vorkolonialen Zeit waren keinesfalls nur ein Firnes »orientalischer Hochkultur« über »primitiveren Kulturen«. Es ist eine gewagte Behauptung zu schreiben, die Afrikaner der voreuropäischen Zeit hätten »noch keinen Beitrag zur Weltkultur liefern« können, und »erst durch die europäische Kolonisation (habe) sich das Leben vieler Afrikaner reicher und inhaltsvoller gestaltet …« Wir haben – für den Schulunterricht und für das Weltbild der breiten Öffentlichkeit – nach 1945 die dringend notwendige Revision unseres eigenen deutschen Geschichtsverständnisses vollzogen. Wir bemühen uns in freundschaftlicher Zusammenarbeit mit den Historikern anderer Nationen um die schrittweise gegenseitige Revision des internationalen europäischen Geschichtsbildes.[1210]

Ansprengers Verweis auf die oben genannte Studie von Schmitt zeigt, dass das Thema in bildungspolitischen Debatten von der Schulbuchkritik bis zu ergänzendem Unterrichtsmaterial verankert war. Hieran schließt sich die Frage an, wie reguläre Geschichtsschulbücher dazu standen. Zunächst bleibt die ernüchternde Feststellung, dass sich bei zwei Verlagen bis zum Ende des Untersuchungszeitraums in Bezug auf die Darstellung der vorkolonialen Zeit keine Änderungen ergaben (BSV, Oldenbourg). Die anderen vier untersuchten Verlage lassen zunächst die Aussage zu, dass eine Veränderung erst in den 1970er Jahren aufgenommen wurde, d. h. nicht in direkter Folge der Dekolonisierung wie in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten. Neuproduktionen von Buchner sowie von Westermann lassen keine eindeutige Identifizierung der Entwicklungsrichtung zu, während Diesterweg und Klett jeweils eine Ausweitung dieses Wissensbestands anstrebten.

Bei Buchner vollzog der Herausgeber Harro Brack einen entscheidenden Wandel mit *Geschichte für Realschulen* (1972). Zwar basierte es auf der Vorgängerserie *Geschichtliches Werden*, aber für den vierten Band schrieben die Autoren ein neues Kapitel, »Kulturkreise der Erde«.[1211] Einen Abschnitt überschrieben sie mit »Afrikanische Lebensformen« – er ist der einzige Abschnitt, der als Monolith dasteht, während die anderen »Kulturkreise« jeweils untergliedert wurden. Die Autoren führten zunächst aus, dass Afrika lange der »unbekannte Erdteil« war, um dann über die Bewohner, ihre Landwirtschaft und anschließend über das »sakrale Königtum« zu sprechen. Hier hielten sie fest, dass sich »hier und dort« einige »König- und Kaiserreiche« entwickelten, die teilweise eine »große Ausdehnung« hatten und über mehrere Jahrhunderte bestanden. Ihre Sozialstruktur würde jeweils »den mittelalterlichen europäischen Feudalstaa-

1210 Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung,* 1964, 1.

1211 Unterkapitel: 1. Die Neue Welt/Die Vereinigten Staaten/Lateinamerika, 2. Ostasien zwischen Tradition und Fortschritt/China/Japan, 3. Afrikanische Lebensformen, 4. Die europäische Saatenwelt/Wirtschaftliche und soziale Verschiebungen/Die innenpolitischen Verhältnisse der europäischen Staaten/Das europäische Gleichgewichtssystem/Die Klassengesellschaft im Spiegel der Kunst. *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 7–29.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ten« – mit einer Hierarchie von Sklaven über Leibeigene, freie Bauern und Handwerker und schließlich »Stammeshäuptlingen, königlichen Beamten, Ministern und Versallen, die dem unbeschränkten herrschenden, gottähnlichen König Tribut und Kriegshilfe leisten mußten« – gleichen. Die Position des Königs beschrieben die Autoren, wobei keine weiteren Informationen über eine mögliche Entwicklung oder unterschiedliche Herrschaftsformen gegeben wurden: Afrikanische Kultur bildete somit ein Kontinuum, das erst mit der Ankunft der »Weißen« endete – worauf sie immerhin eine weitere halbe Seite verwendeten. Die Geschichte der jeweiligen Reiche wurde wohl v. a. deswegen auch nicht ausgeführt, weil die Autoren betonten, dass die Mehrzahl der Afrikaner in »Steppen und Urwäldern […] Sammler und Wildbeuter [waren], in den Savannen Bauern und Viehzüchter«, d. h. meist in »unabhängigen Stämmen ohne Gemeinschaftsbewußtsein« leben würden. Visuell wurden immerhin vier Abbildungen auf einer Seite genutzt: Zwei über die Lebensbedingungen und zwei zu kulturellen Aspekten.[1212]

Der Grund für die Aufnahme des Teils war scheinbar der didaktische Wunsch, Geschichte und Geografie zu verknüpfen, was die bayerischen Lehrpläne der Zeit nicht vorschrieben.[1213] Andere Geschichtsschulbücher zogen in diesem Aspekt nicht nach und in der direkten Neuauflage wurde das Kapitel wieder herausgenommen und Brack baute dieses Wissen in der Neuauflage auch nicht in den regulären Verfassertext (oder in Abbildungen) zum Imperialismus ein. So kann an einem Beispiel nachgewiesen werden, dass ein Autor zumindest über Informationen ein vorkoloniales Afrika betreffend verfügte, diese aber nicht relevant genug einschätzte, um sie im neuen Buch abzudrucken.[1214] Ähnlich war es bei einer anderen Neuauflage desselben Herausgebers[1215] oder einer Neuauflage unter neuer Leitung für die Hauptschulen.[1216]

Westermann-Publikationen sind dagegen zwiespältiger, was v. a. mit der Kontinuität der Schulbuchmacher zu erklären ist: Die *Reise* – zunächst von Ebeling, anschließend von Birkenfeld – widmete dem vorkolonialen Afrika kei-

1212 *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 17, 18, u. a. »Holzmaske aus Südostnigerien. Sie wird bei der Vams-Ernte von Zauberern getragen, um Dämonen auszutreiben« und »Gedenkstatue des 109. Königs des Bakuba-Reiches (Zentralkongo)«.

1213 S. Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern. Vollständige Ausgabe, München 1969. Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. Entwurf 1970. Vollständige Textausgabe, München 1970. Lehrplan für Geschichte an Hauptschulen. Zugleich Nachtrag zu den Richtlinien für Volksschulen, München 1974.

1214 *Geschichte 3*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1986.

1215 *Unser Weg in die Gegenwart 4*, Brack und Grünke, C. C. Buchner, 1984.

1216 Hier arbeitete auch Filser mit, der zuvor schon eine Schulbuchanalyse zum Kolonialismus veröffentlicht hatte. In Bezug auf das vorkoloniale Afrika konnten hier keine Änderungen durchgesetzt werden, aber die Rolle der Afrikaner im Kolonialismus änderte sich gravierend, s. die Serie *Geschichte entdecken.*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nen Satz. Dagegen war allerdings beiden die Zeitgeschichte sehr wichtig und sie schrieben ausführlich über die »Dritte Welt« und »Entwicklungshilfe«; Neuerungen (und Erweiterungen) in anderen Feldern waren daher scheinbar nicht möglich. Als Birkenfeld später Bearbeiter zur Seite gestellt wurden, waren diese maßgeblich für regionalgeschichtliche Überarbeitungen verantwortlich, um die Schulbuchzulassung zu passieren – das Imperialismuskapitel wurde nicht geändert. Die neue Serie *Zeitaufnahme* (1979) stellte dagegen eine Neukonzeption dar. Während dem Inkareich vor der Kolonisierung eine Doppelseite gewidmet wurde, gab es dies beim Kolonialismus in Afrika nicht. Hier wurde allerdings eine Doppelseite mit »Europäer in Afrika. Segen oder Fluch?« überschrieben, die darauf einging, dass die

> europäische Ausbreitung […] nicht nur Zerstörung alter Kulturen (z. B. Benin), wirtschaftliche Not und unbeschreibliches Leid [brachte], sondern auch die Kenntnis neuer Pflanzungen (Baumwolle, Kakao, Sisal, Knollenfrüchte), ein erstes einfaches Verkehrsnetz, Bergbau- und Energiewirtschaft, die Eindämmung von schlimmen Seuchen und eine bessere medizinische Versorgung […].

Im Folgenden schilderte der Autor, dass Benin »seit dem 12. Jahrhundert ein mächtiges afrikanisches Reich der Sudanneger im Südwesten Nigerias« gewesen sei, und unterlegte dies eindrucksvoll durch einen Reisebericht und eine Abbildung. Im Sinne des oben genannten Zitats von Ansprenger wurde auch hier noch ein Historiker zitiert, der Lebensweisen von Menschen aus Afrika und Europa vergleicht, ohne dabei Hierarchien zu festigen.[1217]

Auch hier muss darauf verwiesen werden, dass diese Neukonzeption zwar – im Sinne der Schulbuchkritik – eine wünschenswerte Ergänzung bildete, aber keine Veränderungen des Narrativs zum Imperialismus beinhaltete – die »Aufteilung« Afrikas etc. wurde weiterhin ohne Personen aus Afrika erzählt. So kann dies eher als Einschub vorkolonialer Geschichte denn als Integration in die Wissensbestände des Schulbuchs gewertet werden, was einen maßgeblichen Einfluss auf die Wissensordnung über Afrika allgemein hätte. Einen anderen Ansatz verfolgten Autoren bei Diesterweg und Klett.

Bei Diesterweg übernahm Wolfgang Hug die Geschichtsserie und legte mit *Geschichtliche Weltkunde* 1976 einen Band vor, in dem er Schülerinnen und Schülern das Lernziel vorgab, »Ursachen, Verlauf und Auswirkungen der imperialistischen Kolonialpolitik […] [zu] beurteilen und die Wirkung der Kolonialherrschaft auf die Völker in Asien, Afrika und Lateinamerika differenziert ein[zu]schätzen«. Entsprechend wurde zunächst eine eurozentrische Perspektive auf den Imperialismus eingenommen und die vorkoloniale Geschichte Afrikas spielte keine Rolle. Aber durch den Abschnitt »europäischer Einfluß« griff Hug

1217 *Zeitaufnahme 2*, hg. von Graßmann, Westermann, 1979, 10–13, 16.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

das Leben von Afrikanerinnen und Afrikanern aber indirekt auf: Die »überlieferten Lebensgewohnheiten der farbigen Völker« veränderten sich, Missionare »befreiten dadurch zwar viele von Angst und Aberglauben, lösten sie aber auch oft aus der Geborgenheit in der Tradition ihrer Familie und ihres Stammes«. Schulen und »europäische Bildung« würden dazu führen, dass sie sich »ihrer angestammten Kultur entfremdeten.« In der Folge sprach er von »herrenlosen Gebieten«, die er jeweils in Anführungsstrichen setzte.[1218] Als Hug Anfang der 1990er Jahre *Unsere Geschichte*, ebenfalls Diesterweg, konzipierte, widmete er Personen aus Afrika mehr Raum: Er blieb zunächst dabei, die »Aufteilung« Afrikas aus europäischer Sicht zu erzählen, wiederholte den eben zitierten Abschnitt mit »positiven« wie »negativen« Aspekten der Kolonialherrschaft, durch den man auch auf die vorkoloniale Zeit schließen konnte, in ähnlicher Form und ergänzte den Abschnitt nun um den Begriff »›Janusgesicht‹ der Kolonialherrschaft«. Im Folgenden druckte Hug erstmals ein Zitat eines Afrikaners über die Folgen der Kolonialherrschaft ab, ebenso wie Zitate zu »Eroberung und Widerstand aus afrikanischer Sicht«, zur »Beurteilung der Europäer durch Afrikaner« und in diesem Zusammenhang auch afrikanische Kunst (»Relief im Königspalast von Dahomey«).[1219] Diese Änderung hatte ebenfalls Auswirkungen auf die Darstellung kolonialer Gewalt sowie die Kontinuitäten in der Entwicklung bzw. Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe.

Im Klett Verlag hatten die Autoren von *Menschen in ihrer Zeit*, das noch bis Anfang der 1980er Jahre aufgelegt wurde, keine Änderung der Imperialismusdarstellung eingeleitet. Peter Alter änderte dies für seine neue Serie *Erinnern und Urteilen* grundlegend. Zwar erzählte er die »Aufteilung der Welt« weiterhin aus europäischer Perspektive – unter Ausklammerung afrikanischer Akteure –, aber das Kapitel »Afrika wird unter europäischen Mächten aufgeteilt« wurde mit dem Unterkapitel »Afrika – ein herrenloses Land?« eingeleitet. Als Erstes sticht eine Afrikakarte mit »Eingebornenstaaten und Stämmen vor und nach 1880« und ersten »Europäischen Besitzungen vor 1880« ins Auge: Erstmals wurde also eine Karte mit vorkolonialer Staatsbildung, die in ergänzendem Material schon seit den frühen 1960er Jahren zirkulierte, in ein reguläres Schulbuch aufgenommen. Dass gerade Klett eine Neuerung über Karten einführte, kann auch auf die Zusammenstellung der Autorenteams zurückgeführt werden, da Klett explizit einen Verantwortlichen für Kartografie ins Team aufgenommen hatte und somit die Hürden für Innovation niedriger lagen. Im Verfassertext konzentrierte Alter sich in der traditionellen Perspektive weitgehend auf die europäischen Aktivitäten in Afrika, aber die Staatsbildung erwähnte und benannte er (»Fulme- und Haussa-Stämme«, »das Reich Samory Touré«, »das Reich des Mahdi«). Darüber hinaus

1218 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 1, 11, 14.
1219 *Geschichte 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1991, 10–11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

eröffnete Alter in den angebotenen Quellen eine andere Perspektive. Eingeleitet durch die Information, dass man über die vorkoloniale Zeit nur »spärliche schriftliche Informationen« habe, fügte er zwei Texte ein: eine Erzählung der Bapende (»eines Stammes, der im Gebiet der heutigen Republik Kongo-Kinshasa lebt«) und einen Bericht des Engländers Henry M. Stanley, die jeweils die erste Begegnung zwischen Menschen aus Afrika und Europa schildern und dabei auf die Lebensweise der Personen aus Afrika eingehen.[1220] Im begleitenden Lehrerheft führte er aus, dass der Fokus des Kapitels auf der Frage liege, »wie Afrika unter den Kolonialmächten aufgeteilt wurde.« Diese Frage werde durchaus multiperspektivisch, d. h. am britischen, französischen und deutschen Fallbeispiel, behandelt, um herauszuarbeiten, dass es »nicht ein Motiv für Kolonialpolitik« gebe. In diesem Sinn spielte die vorkoloniale Geschichte nur als Hintergrund eine Rolle, aber Alter war es trotzdem wichtig, dass die »Perspektive der Afrikaner als Objekte imperialer Politik […] mehrfach kontrastierend einbezogen« wird.[1221] Dass gerade Alter diese Änderungen einführte, ist auch durch seinen biografischen Hintergrund zu erklären: Er war auch Herausgeber der Quellenhefte, die er von Ansprenger übernommen hatte, d. h. er hatte auf Quellenmaterial Zugriff und kannte Ansprengers Kritik an Schulbuchdarstellungen. Als Fachwissenschaftler mit Forschungserfahrung im Vereinigten Königreich und eigener Forschung zum Nationalismus war er mit Debatten vertraut, die er hier umsetzen konnte – sowohl an dieser Stelle, aber v. a. auch später im Zusammenhang mit der Staatenbildung in Afrika.[1222] Durchschnittliche Autoren von Geschichtsschulbüchern mussten hierfür einen wesentlich größeren Rechercheaufwand betreiben, was aufgrund der regulären Produktionsbedingungen schwieriger war.

Als *Erinnern und Urteilen* Ende der 1980er Jahre abgelöst wurde, gewährleistete Alter eine Kontinuität: Er übernahm weite Teile in der neuen Serie *Geschichte und Geschehen.* In Bezug auf die vorkoloniale afrikanische Geschichte fällt auf, dass die Karte zwar wegfiel, aber zumindest im Abschnitt über den »Kampf um den Sudan« neu kontextualisiert wurde. Obwohl es um den Zusammenstoß europäischer Mächte in Afrika ging, wurden verschiedene afrikanische »Reiche« dargestellt und somit der Mythos des leeren Kontinents als Spielfeld der Europäer vermieden. Im Verfassertext nannte Alter Menschen aus Afrika weiterhin als Akteure: So führte er aus, dass die Europäer zwar »nicht auf Staaten und Großreiche nach europäischem Muster [stießen]. Aber sie trafen auf Kulturen wie die der Aschanti und Yoruba in Nigeria, in Dahomey und Benin, die

1220 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 177–178.
1221 Hervorherbung im Original. *Erinnern und Urteilen 3*, Lehrerbegleitheft, Klett 1980, 124–125.
1222 Expertengespräch Alter.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

nicht erst am Anfang der Zivilisation standen.« Im Weiteren ging Alter auf »[s]taatliche Organisationsformen auf der Grundlage feudaler Stammesgesellschaften« ein. Und auch die beiden Quellen (Bapende-Erzählung, Stanley) erhielt er.[1223]

Die Darstellung sticht noch stärker hervor, da sie nur die Schulbücher für die höheren Schulformen betraf. Als Mitte der 1980er Jahre das Hauptschulwerk *Lebendige Vergangenheit* mit einem neuen Autorenteam neu konzipiert wurde, lehnten die Autoren sich zwar an manche »alte« Formulierungen an, übernahmen aber keine Informationen über die vorkoloniale Vergangenheit Afrikas. So wurde zwar im Kapitel »Die Aufteilung der ›freien Gebiete‹ der Erde« infrage gestellt, dass Afrika ein menschenleerer Kontinent gewesen sei, auf der entsprechenden Karte aber keine afrikanischen Reiche aufgezeigt.[1224] Auf der Doppelseite »Es kamen die Weißen« spielen Personen aus Afrika zwar eine Rolle, und sie werden auch in Quellen zitiert, aber eine vorkoloniale Geschichte behandelten die Autoren nicht.[1225]

Während die Veränderung im Buchner Geschichtsbuch von 1972 auf den Autor Brack zurückging und scheinbar aus didaktischen Gründen gewählt wurde, setzte sie sich weder bei anderen Büchern dieses Zeitraums noch bei späteren Büchern von Brack durch. Die vorkoloniale Geschichte Afrikas wurde, selbst wenn sie den Autoren bekannt war, für nicht relevant genug befunden, um sie in die Schulbücher aufzunehmen. Dies änderte sich bei Westermann mit einem neuen Autorenteam der *Zeitaufnahme*, bei Klett mit dem Autor Alter und bei Diesterweg mit dem Autor Hug. Veränderungen sind also jeweils eng mit einem neuen Autor und seinen Interessen zu erklären. Externen Druck, beispielsweise durch Lehrpläne oder Zulassungsverfahren, gab es nicht, was sich schon darin zeigte, dass es weiterhin Bücher gab, die diese Wissensbestände vollkommen ausgrenzten.

Auffällig ist auch, dass Autoren, die schon in Teil III in der Schulbuchkritik aktiv waren, bei ihren eigenen Büchern oder bei Buchprojekten, an denen sie beteiligt waren, nicht zwangsläufig andere Wissensbestände über Afrika einfügten. Schmitt, der Autor der großen Studie zu Afrika in Schulbüchern um 1960, forderte beispielsweise, Afrika nicht nur im Zusammenhang mit der europäischen Expansion zu behandeln, und war an verschiedenen Buchprojekten be-

1223 *Geschichte und Geschehen III.*, Alter, Hartig, Kochendörfer, Rumpf, Schwalm, Würfel, Klett 1988, 232, 235–236.

1224 *Lebendige Vergangenheit 9. Geschichte für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz*, Eck, Höfer, Krause, Kurz, Leinen, Noetzel, Pies, Schnabel und Wagner, Klett, 1986, 12–13.

1225 Zitiert wurden z. B. ein »Lied eines Eingebornen am Kongo« und ein südafrikanisches Sprichwort. *Lebendige Vergangenheit 9. Geschichte für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz*, Eck, Höfer, Krause, Kurz, Leinen, Noetzel, Pies, Schnabel und Wagner, Klett, 1986, 18–19.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

teiligt. Eines der ausführlichsten Werke bildet *Harms Erdkunde* – Schmitt schrieb den Deutschlandband; den Afrikaband verfasste Heinrich Schiffers. Trotz des sehr umfangreichen Werks und demnach auch ausreichenden Platzes wurde die Geschichte Afrikas auch in dieser Serie nur aus europäischer Perspektive behandelt und kaum auf Errungenschaften afrikanischer Staaten eingegangen; Schmitt nahm scheinbar keinen Einfluss.[1226] Auch bei Schiffer muss davon ausgegangen werden, dass er über Wissen zum vorkolonialen Afrika verfügte, da er in anderen Kontexten über dieses Thema veröffentlicht hatte und auch über die Ressourcen verfügte, dies einzubinden – aber auch ihm schien es nicht wichtig genug zu sein.

3.2 England

Kenneth Little stellte der großen Studie *Race Relations in the Schools* der League of Coloured Peoples von 1944 ein Vorwort des Historikers G. P. Gooch voran. Dieser stellte fest:

> The investigation revealed that the life and needs of the sixty-five million Coloured Peoples, excluding India, are almost entirely ignored. This discovery is at once a reproach and a call to action. The possessors of the greatest of empires live in a glass house, and critical eyes all over the world are on the watch to see how far our practice corresponds to our lofty professions that we govern not as conquerors, or exploiters, but as benevolent trustees.[1227]

Dass »coloured peoples« allgemein bzw. darin eingeschlossen auch Personen aus Afrika in englischen Schulbüchern weitgehend ausgeklammert wurden, war somit schon zu Beginn des Untersuchungszeitraums kritisiert worden. Wie in Teil III ausgeführt basierte dieser Report zwar auf fundierter Forschung und die LCP versuchte, die Ergebnisse in bildungspolitische Debatten einzubringen, aber eine Diskussion über dieses Themenfeld stieß er nicht an. Dementsprechend ist es nicht überraschend, dass Wissen über die vorkoloniale Geschichte Afrikas für englische Geografie- und Geschichtsschulbücher auch weit über die 1940er Jahre hinaus keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielte. Für spätere Geschichtspublikationen kann zumindest festgehalten werden, dass diese Wissensbestände beiläufig erwähnt wurden; eine stärkere Veränderung gab es dagegen im Bereich der ergänzenden Unterrichtsmaterialien, die ab den frühen 1970er Jahren verstärkt auf dieses Themenfeld eingingen.

1226 Heinrich Schiffers, *Harms Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung. IV. Afrika*, Frankfurt am Main: List, 1957. Heinrich Schiffers, *Harms Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung, IV. Afrika*, Frankfurt am Main: List, 1973.

1227 Gooch, »Foreword«, 5.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

In früheren Büchern wurde Wissen über die vorkoloniale Geschichte Afrikas maßgeblich durch das Bild des »Dark Continent« begrenzt. Stamp führte beispielsweise sein Kapitel »The Opening Up of Africa« mit den Worten ein: »Until recently Africa was known as the ›Dark Continent,‹ for it was very little known to the world outside.«[1228] Anschließend ging er auf Livingstone und die Kolonisierung ein – ohne aber weitere Informationen über die dort lebenden Menschen oder ihre Geschichte zu geben. In einem ähnlichen Duktus schrieb Sherriff für Bell 1960:

> Until comparatively recent times Africa was called ›the Dark Continent‹, for not until the 19th century was much known about it interior. Before that time the only parts of which Europeans had much knowledge were Egypt and the costal belt in the north-west. The Sahara Desert formed a great barrier to southward penetration.[1229]

Auch Stembridge (OUP) schrieb, dass »Africa still remained ›The Dark Continent‹«, um dann hinzuzufügen: »It was a land of mystery and romance. From time to time Arab slave-dealers told of lands inhabited by giant warriors, by tiny pygmies, by strange beasts, and by monsters that were half animal and half man.«[1230] Mit dieser Einleitung schloss er weitere Informationen über vorkoloniale afrikanische Geschichte aus und leitete zu den »Entdeckungsreisen« von Bruce, Park, Livingstone etc. über; afrikanische Geschichte spielte keine Rolle.[1231] Während Stembridge Ähnliches in seinen späteren Produktionen schrieb, klammerte sein Nachfolger Sherriff ab 1956 diese Wissensbestände komplett aus. Erst Beddis griff sie in *The Third World* wieder auf. Er fügt ein Kapitel zu »Colonies and Empires« ein, in dem er gegen das Argument vorging, dass »poverty and lack of development in most Third World countries« Folge der Umweltbedingungen seien, um auszuführen, dass die meisten der heutigen Länder auch Kolonien gewesen seien und sie auch heute noch die Konsequenzen tragen würden.[1232] Archäologen hätten allerdings Beweise für »early ›civilisations‹« sowohl in den Anden, in Mexiko als auch in Ägypten, dem heutigen Iran, Irak und in West- und Ostafrika, Indien, Südostasien und China sowie Europa gefunden.[1233] Mit dieser Vorgehensweise bildete er aber eine Ausnahme, da die vor-

1228 *Longmans New Geographical Series. The World*, Stamp, Longmans 1946 [1941], 551.

1229 *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1960, 35. Ebenso *Bell's Concise Geographies. The Southern Continents*, Rayns, Bell, 1976, 35. Das Vorgängerbuch von Simpson griff dies nicht auf. *Africa*, Bell, 1955.

1230 *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932], 14.

1231 Selbst bei der Karte, auf der die Entdeckungsreisen eingezeichnet sind, gab es keine Informationen über Afrikaner. *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932], 15.

1232 *The Third World*, Beddis, OUP, 1994, 80.

1233 Dies ist eine der wenigen Erwähnungen, dass es in Afrika schon frühe Kulturen gegeben hat. Stembridge verfolgte dagegen noch die Theorie, dass Asien die »Cradle of civilisation«

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

koloniale Geschichte Afrikas in späteren Publikationen – v. a. nach dem Wechsel zur thematischen Ordnung – komplett ausgeblendet wurde bzw. die thematische Ordnung in vielen Fällen die Aufnahme von Wissen über das vorkoloniale Afrika erschwerte.

Auch in den ergänzenden Materialien zur entwicklungspolitischen Bildung wurde nicht explizit auf das vorkoloniale Afrika eingegangen. Das *Development Puzzle*, als wichtigste Publikation dieser Art in den 1970er Jahren, nahm zwar einen Abschnitt zu »HISTORY – and World Poverty« auf, aber es fokussierte auf die gesamte »Dritte Welt« und die Autorin Nance Lui Fyson traf darin nur allgemeine Aussagen wie: »A look at history reveals what are now ›poor‹ or ›developing‹ countries were in fact often places where great civilisation flourished in the past and were great cultures persist today despite the material poverty of much of the populations.«[1234] Zwar ermöglichte der Fokus auf diese Regionen, dass auch deren Geschichte in den Blick fällt, aber gleichzeitig beschränkte die Perspektive auf die gegenwärtige Politik auch, wie viel über historische Ereignisse ausgeführt werden konnte.

Für die Geschichtsschulbücher lässt sich ein anderer Trend erkennen. In frühen Schulbüchern spielte dieser Teil der Geschichte keine Rolle. Dies erklärt sich v. a. mit der Perspektive, welche die Autoren einnahmen. Masefield leitet ihre Geschichte des *British Empire* mit den folgenden Worten ein:

> The chief aim of this book is to create a living picture of the British Commonwealth and Empire from the days of the explorers, pioneer colonists, soldiers and governors who laid its foundations to the present time. An up-to-date history of this kind is very necessary to-day, when conditions have changed and problems of resettlement arisen as a result of the war, and the pace of progress towards self-government in the Colonies and Protectorates has been quickened. Also other nations are sometimes critical of what is called ›British imperialism,‹ and it is more than ever important that young people of all the member countries should understand the nature of the Commonwealth and its place in the world history.[1235]

Hierin stecken mehrere Aspekte, welche die weitere Ausrichtung mitbestimmen. Zunächst stand in diesem Themenband das »British Commonwealth and Empire« im Mittelpunkt, d. h. die Gesamtorganisation und nicht die darin lebenden Personen. Diese wurden lediglich in Form der »Gründer« oder aktiven Gestalter wichtig – die Vorgeschichte konnte dabei komplett ausgegrenzt werden. Mase-

sei. *The New World Wide Geographies, Second Series. Africa, Asia and Australia*, Stembridge, OUP, 1961, 109, wobei dies auf frühere Ausgaben zurückgeht und von Stembridge lediglich weitergetragen wurde, s. *The World-Wide Geographies VI*, Stembridge, OUP, 1945 [1932], 107.

1234 Nance Lui Fyson, *The Development Puzzle*, London: VCOAD, 1976.

1235 *The British Commonwealth and Empire*, Masefield, Bell, 1947, VII. Wortgleich: *The British Commonwealth and Empire*, Masefield, Bell, 1959 [1954], VII.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

field stellte die gesellschaftliche Relevanz v. a. auch durch die gegenwärtigen Veränderungen her und ging hierbei auch auf Kritik ein. Damit stärkte sie Wissen über aktuelle Entwicklungen – und nicht der vorkolonialen Zeit – sowie die oft beschworenen positiven Aspekte und Erfolge der Kolonialherrschaft. Entsprechend kam die vorkoloniale Zeit in ihrem Buch nicht vor bzw. trat in wenigen Fällen lediglich als Abgrenzung zutage: So heißt es im Kapitel zu »West Africa«, dass man auch »Southern Nigeria« besetzte, »where the Africans who lived amongst its lagoons were more backward and still indulged in cannibal fests when they were tired of a diet of fish.«[1236] Kannibalismus war dabei ein Element, das maßgeblich die Primitivität darstellen sollte, ohne dass dies weiter ausgeführt wurde.[1237]

Dominant war dagegen die Aussage, dass Afrika vor dem »Scramble for Africa«/»Grab for Africa« Mitte des 19. Jahrhunderts »uncolonized and almost unknown« gewesen sei.[1238] Unausgesprochen blieb dabei, dass »unbekannt« dabei lediglich »unbekannt für Europäer« bedeutete – dass in Afrika selbstverständlich Wissen über Regionen jenseits der Küstenlinien vorhanden war und ausgeprägte Handelswege bestanden, wurde nicht angesprochen. Damit einher ging auch die Metapher des »Dark Continent«, die durchgängig für Geschichtsschulbücher relevant war – oft in Verbindung mit »Entdeckungsreisen«, besonders Livingstones.[1239] Während »Dark Continent« in den Büchern zu Beginn des Untersuchungszeitraums auch schon in Anführungszeichen gesetzt wurde, setzt erst in den 1980er Jahren eine deutliche Distanzierung von diesem Begriff ein. Auch Howarth ging in seinem Buch (OUP) zumindest teilweise durch Anführungsstriche auf Abstand und schrieb darüber hinaus, dass Europäern nur Küstengebiete bekannt waren und dass »land, peoples and civilisations of African interior had remained largely unknown to them.«[1240] Hier wurde also zu-

1236 *The British Commonwealth and Empire*, Masefield, Bell, 1947, 128. Wortgleich: *The British Commonwealth and Empire*, Masefield, Bell, 1959 [1954], 128.

1237 Dies findet sich nur in wenigen Schulbüchern dieser Zeit, s. auch *A History of Europe 1870–1950*, Isaac, Arnold, 1965 [1960], 297.

1238 So *A History of Europe 1870–1950*, Isaac, Arnold, 1965 [1960], 293. Zur Begrifflichkeit s. Müller, »The ›Scramble for Africa‹«.

1239 Für Arnold: *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1957 [1949], 211. *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1972 [1968], 156. Für Longman: *Longman's New Age History III*, Dance, Longmans, 1944, 122. *A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1938*, Rayner, Longmans, 1946, 341. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 57. *Twentieth Century History. The World since 1900*, Howarth, Longman, 1981 [1979], 10. Für OPU: *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 58. Lindsey schrieb vom »darkest Africa« in Anführungsstrichen und im Folgenden dann auch vom »entire continent«, s. *Europe & the World. 1870 to the Present Day*, Lindsay, OUP, 1979, 95. Sonstige Verlage: *Headline History. The Nineteenth Century*, Ray, Evans, 1978 [1973], 96.

1240 *Twentieth Century History. The World since 1900*, Howarth, Longman, 1981 [1979], 72.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

mindest erwähnt, dass es dort »Civilisations« gab, auch wenn diese im Text nicht behandelt wurden.[1241] Auch wenn Autoren sich in späteren Ausgaben zunehmend vom Begriff »Dark Continent« abgrenzten, nutzten sie ihn doch weiter und ergänzten kein weiteres Wissen über das vorkoloniale Afrika. So beispielsweise Heater in *Presenting the Past* (OUP, 1987): »Explorers and missionaries were also interested in visiting some lands. In the nineteenth century Africa was a mysterious place – the ›Dark Continent‹. Because of diseases and the difficulties of crossing deserts and penetrating jungles, Europeans knew very little about the interior.« Auch Heater leitete anschließend zu Livingstone über und schilderte lediglich, wie Personen aus Europa Personen aus Afrika wahrnahmen: »The missionaries believed that these people were ›heathen‹ and had to be ›saved‹; and many had little sympathy for, or interest in, local customs.«[1242]

Eine ähnliche Funktion wie »Dark Continent« hat auch der Verweis auf eine »backwardness« von Menschen aus Afrika – er schloss eine tiefergehende Behandlung afrikanischer Kultur und vorkolonialer Elemente nahezu aus, v. a. wenn er im Zusammenhang mit »uncivilised« vorgenommen wurde. Dabei kann zunächst allgemein festgehalten werden, dass eine »backwardness« in der Mehrzahl der Geschichtsschulbücher von den 1940er bis in die 1980er Jahre erwähnt wurde.[1243] Zumeist wurde diese »Rückständigkeit« auf ganz Afrika bezogen und nur selten bestimmte Gruppen davon ausgenommen, beispielsweise bei Edward H. Dance:

> All these peoples had their own separate languages and their own different ways of living, and consequently they were constantly quarrelling with one another. Of the many Native peoples, some were backward and uncivilised, but some (especially the *Zulus)* were very civilized in their own way, and were brave fighters as well.[1244]

Neben den Zulu betraf dies auch die Maori.[1245] In diesem Punkt unterschied sich die Verwendung von »backward« in der Behandlung Afrikas und anderer Re-

1241 Als Brooman den Band nach Howarths Tod überarbeitete, änderte er diesen Punkt: »Dark Continent« in Anführungsstrichen fiel aus der Kapitelüberschrift heraus. Der zitierte Satz blieb erhalten, ebenso wie die Bezeichnung Südafrikas als »very tip of the dark coninent« – ohne dies in Anführungsstriche zu setzen. Während in Howarths Ausgabe »Dark Continent« anfangs in Anführungsstriche gesetzt wurde und später nicht mehr, bleibt nach den Veränderungen zehn Jahre später »nur« die Nennung ohne Anführungsstriche erhalten. *Twentieth Century History. The World since 1900*, Brooman, Longman, 1993 [1989], 69, 74.

1242 *Presenting the Past 3*, Heater, OUP, 1991 [1987], 23–24.

1243 In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren wurde dies nicht genutzt, wobei auch nicht auf die vorkoloniale Geschichte eingegangen, sondern vielmehr Afrikaner gänzlich ausgegrenzt wurden.

1244 Hervorherbung im Original. British and Foreign History, Book Three, Dance, Longmans, 1969 [1967], 129.

1245 Zulu sind eine der Gruppen, die oft hervorgehoben wurden. Das hängt auch mit der südafrikanischen Geschichte zusammen, die meist detaillierter geschildert wurde. Die

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gionen – hier wurde es meist auf den Kontinent angewendet und einzelne Gruppen ausgenommen; in anderen Fällen bezog es sich gezielt auf einzelne Gruppen: Portugal, den Balkan oder Quebec.[1246] Auch wenn die Verwendung im Verlauf der Zeit abnahm, finden sich noch Ende der 1980er Jahre solche Aussagen, beispielsweise bei Josh Brooman, dass die Europäer trotz Streitigkeiten darin übereinstimmten, »that their empires were rapidly speading ›civilisation‹ to the most backward areas of the world«.[1247] Auch wenn es als Meinung der Europäer der damaligen Zeit gekennzeichnet wurde, d. h. nur indirekt gemeint war, distanzierte sich Brooman nur von »Civilisation« mit den Anführungsstrichen, aber nicht von »backward areas«.[1248]

Diese Verwendungen wurden durchgängig bei Geschichtsschulbüchern der drei untersuchten Schulbuchverlage genutzt. Innerhalb des Samples stechen dabei John und Gwenneth Stokes mit ihrem Werk *Europe and the Modern World* (Longman) hervor, da sie das Wissensfeld schrittweise ausweiteten: In einer ersten Auflage erschien es 1973 und behandelte unter der Überschrift »Foreign flags fly over Africa« den Imperialismus auf dem afrikanischen Kontinent.[1249] Die Stokes schlossen an das bekannte Bild vom »Dunklen Kontinent« an, weiteten es aber aus:

> It was not until well into the nineteenth century that Europeans knew much about the interior of Africa. For centuries it had remained the Dark Continent – map makers peopled it with strange beasts and primitive beings. But not all the inhabitants of Africa were primitive tribesmen. Civilisation in the kingdom of Ghana had at one time reached

Stokes schrieben über die Maori, sie seien »by no means backward original inhabitans of these islands«. *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 149. In den Fällen, wo dies hervorgehoben wurde, ging es meist darum, dass Kriege geführt wurden, d. h. man kann nicht von einer prinzipiellen Rückständigkeit sprechen, wenn man in längere Kriege verwickelt war. Als Vergleich hierzu dient auch die Darstellung im Kapitel über koloniale Gewalt.

1246 Das heißt »backward« ist kein Begriff, der nur für Afrika reserviert ist. Snellgrove nutzte ihn 1981 im Zusammenhang mit Quebec, wenn er dessen »relative backwardness compared with other Canadian provinces« benannte, s. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981, 322. Colgate nutzte ihn 1969 im Zusammenhang mit »backward-looking peoples of the Scottish Highlands«. *British History for Secondary Schools IV*, Colgate, Arnold, 1969, 345. Die Stokes schrieben von einer relativen Rückständigkeit Ostdeutschlands. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 352.

1247 *The World since 1900. Sourcebook*, Brooman, Longman, 1989, 5.

1248 Eine ähnliche Distanzierung mit Variationen: *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1957 [1949], 203, 205, 317.

1249 Die Erstauflage von 1973 stand leider nicht zur Verfügung, genutzt wird im Folgenden das Reprint von 1977, das bis 1984 weitgehend gleichlautend nachgedruckt wurde; erst 1984 erfolgte eine Überarbeitung s. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973]. *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> a high level. In the fourteenth century Muslim Timbuktu was the centre of a high culture. Egypt had been one of civilisation's earliest centres. The culture of the Muslim Arabs later flourished along all the North African coast, though under the Turks in later centuries it decayed. In Ethiopia the Coptic Christian Church had long been established.[1250]

Ohne über eine britische bzw. in Teilen europäische Perspektive hinauszugehen, erwähnten sie zumindest Kulturen in Afrika (jenseits von Ägypten). Wenn dies im Text auch nicht ausgeweitet wurde, so druckten sie eine fast ganzseitige Afrikakarte von 1878 ab, auf der neben den Gebieten, die unter portugiesischer, britischer oder französischer »rule or influence« standen, auch Bevölkerungsgruppen (Denka, Bamyal, Bengueia etc.) und Städte (Ujijim, Sankorra, Linyanti etc.) im subsaharischen Raum eingezeichnet waren; d. h., ohne Wissensbestände über die vorkoloniale Zeit im Verfassertext auszuführen, erwähnten sie vorkoloniale Geschichte knapp und gaben Lehrkräften dann über die Karte visuell die Möglichkeit, darauf einzugehen.[1251] Sie wichen damit von der traditionellen Visualisierungspraktik ab, eine weiße Karte mit europäischen Farben zu füllen und so den Imperialismus nachzuvollziehen.[1252]

In der Überarbeitung von 1983 gingen die Stokes einen Schritt weiter. Das oben genannte Zitat wurde leicht umformuliert und um »Civilisation in the Negro kingdom of Ghana« ergänzt. Es erschien zusammen mit einem halbseitigen Bild auf der Einstiegsseite des Kapitels, das die Aussage betonte: »Extensive ruins in Zimbabwe are evidence of an ancient culture. The dzimbahwe (stone houses) were the burial places of the chieftains«.[1253] So setzten die Autoren ein eindeutiges Zeichen, dass es auch vor der Kolonialzeit eine Kultur und Geschichte in Afrika gab. Die Perspektive blieb im Folgenden trotzdem weiter europäisch verhaftet, was eine intensivere Behandlung der vorkolonialen Geschichte ausschloss bzw. nur knappe Erwähnungen zuließ.[1254] Auch wenn die Stokes nicht intensiver auf vorkoloniale Geschichte eingingen, so ist ihr Buch doch ein Beispiel dafür, dass in regulären Schulbüchern vorkoloniale Geschichte zumindest erwähnt werden konnte und sie diesem Teil der Geschichte von An-

1250 *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 57.
1251 Neben dem oben genannten Zitat wird später z. B. noch knapp erwähnt, dass die »Ashanti agreed to end human sacrifices and other barbaric customs«, d. h. anknüpfend an das Vorgehen anderer Schulbücher wird hier regionale Kultur lediglich als Abgrenzung bzw. zur positiven Darstellung der britischen Herrschaft genutzt, *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 63.
1252 *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 60; s. auch 62.
1253 *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 24.
1254 So wurde z. B. das Ashanti-Beispiel der vorherigen Ausgabe etwas ausgeweitet. *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 29.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

fang der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre eine gesteigerte Relevanz beimaßen – eine Wertung, der spätere Autoren bei Longman nicht folgten.[1255]

Die Stokes griffen für die regulären Geschichtsschulbücher damit einen Diskussionsstrang auf, der bisher fast nur in ergänzendem Material behandelt worden war. Wie in Teil III beschrieben wuchs mit der Dekolonisierung, v. a. mit dem Afrikanischen Jahr 1960, das Interesse an *African History*. Neben den Beiträgen zur Debatte kann hier v. a. Basil Davidsons *A Guide to African History* von 1965 aus der Reihe *African Elephant Book* hervorgehoben werden.[1256] Dabei handelte es sich nicht um ein Schulbuch im engeren Sinn. Vielmehr kann es als ein monothematisches Lesebüchlein gesehen werden, das nicht didaktisch aufbereitet wurde.[1257] Die Texte sind in einer einfachen Sprache gehalten und um Schwarzweiß-Illustrationen ergänzt. In 17 Kapiteln präsentierte Davidson die afrikanische Geschichte, wobei sich die meisten Kapitel mit der vorkolonialen Zeit befassten.[1258] Davon, dass diese extreme Schwerpunktverlagerung Diskussionen im Verlag ausgelöst hätte, ist nicht auszugehen. Davidson wurde von einem Verlagsmitarbeiter aufgefordert, diesen Band zu schreiben, und er entsprach dem Stil Davidsons früherer Veröffentlichungen. Auch griff der Redakteur bei anderen Schulbuchproduktionen nicht in den Text ein.[1259] Die Bücher Davidsons waren allerdings nur aufgrund des offenen Verständnisses von Schulbüchern in England der damaligen Zeit relevant. Da von ihm explizit für den Schulunterricht konzipierte Bücher sehr textlastig waren und eher ein höheres

1255 S. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981 oder *Twentieth Century History. The World since 1900*, Howarth, Longman, 1981 [1979]. Sie nutzten jeweils auch Afrika- bzw. Weltkarten für das Imperialismuskapitel, aber wieder jeweils die weißen/leeren Karten.

1256 Basil Davidson, *Guide to African History,* London: Allen & Unwin, 1963. Gordon de la Mothe wies in seinem *Black History*-Buch auf die große Bedeutung von Davidsons *Guide* hin, s. v. a. *Teachers's Notes* in: De la Mothe, *Reconstructing*, 47.

1257 Das Buch verweist nicht auf einen Schulkontext; vielmehr lautet der Klappentext: »He has written it for everyone who wants to know the main facts about Africa's independent past. But this is also a book for everyone who wants to have an outline understanding of the colonial invasion, the colonial system, and the modern liberation of Africa.« Das GEI hat es als Schulbuch kategorisiert; in Killingrays Bibliografie von Unterrichtsmaterial ist es nicht vorhanden; s. auch De la Mothe. *Reconstructing.*

1258 Davidson, *Guide.*

1259 Die Nicht-Einmischung des Verlags lässt sich aus den Praktiken der Produktion ableiten; zu diesem Buch haben sich keine Produktionsakten erhalten. Für die Einladung des Verlags an Davidson, das Buch zu schreiben, s. die Widmung und den Dank an Charles Furth, »who ask me to write it [the book]«. Furth war Verlagsmitarbeiter, s. hierzu auch entsprechende Abschnitte in Teil II. S. auch weitere Produktionsakten von Allen & Unwin sowie Briefe von Charles Furth. Das kann auch als Zeichen dafür gewertet werden, dass der Verlag nicht eine einheitliche Position in seinen Schulbüchern vertreten sehen wollte bzw. sich dies auch innerhalb kurzer Zeit ändern kann. Furth war für den Verlag auch die Person, die Kontakt mit dem CO hielt und es über Neuerscheinungen informierte und ggf. auch Rat einholte, s. für das Jahr 1958 u. a. MERL AUC 806/5.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bildungsniveau ansprachen,[1260] soll im Folgenden auf zwei andere Buchprojekte eingegangen werden.

David Killingray wurde wie bereits erläutert von Penguin Education angesprochen, ein Buch über die Geschichte Afrikas zu verfassen. 1973 veröffentlichte er *A Plague of Europeans. Westernes in Africa since the Fifteenth Century*. Killingray stimmte die Leserinnen und Leser auf dem Klappentext mit einem Zitat ein und schrieb hierzu:

> So sing the royal bards of Mali as they have sung for seven hundred years. But few Europeans who went to Africa listened to such stories or even more understood what they were about. The white men came to explore, to exploit, and finally to dominate the continent. Only now are they beginning to understand that there was another Africa which existed long before they had come and which has survived in one form or another the brief but traumatic interlude of white rule. This book looks at some of the Africans and Europeans who were thrown together and their reactions to each other.[1261]

Killingray setzte somit seine Schwerpunkte anders als die regulären Schulbücher und Themenhefte zuvor: Neben dem Fokus auf die Gewalt durch die Europäer bezeichnet er die Kolonialzeit als Zwischenspiel, d. h. er betonte sowohl die vorkoloniale als auch die postkoloniale Geschichte. Und er schrieb die Kolonialzeit als gemeinsame Geschichte – Menschen aus Afrika wurden als gleichwertige Akteure behandelt; sie wurden nicht einfach weggelassen oder dienten als Objekte, um die europäische Kolonialgeschichte zu illustrieren.

Was dies für die Frage nach Wissen über vorkoloniale Geschichte bedeutet, soll an drei Punkten illustriert werden: Erstens stellte Killingray schon in der Einleitung fest, dass die »people of Africa« sehr unterschiedlich seien (»diverse«). »African« sei zwar ein weit genutzter Begriff, aber bezeichne über 350 Millionen Menschen in Afrika mit »many different ways of life«, was er auch exemplarisch ausführte. Er fuhr fort, dass ihre Lebensweisen vielen seltsam erschienen (»strange«), aber sie prinzipiell die gleichen Bedürfnisse haben wie andere. Auf diese Weise betonte er Gemeinsamkeiten statt Unterschiede. Zwar führte er ebenso an, dass während des Imperialismus Menschen aus Afrika oft als minderwertig bezeichnet wurden, wenngleich er dem einerseits das Argument entgegensetzte, dass dies nicht immer so gewesen sei (am Beispiel des portugiesischen Königs, der »African rulers« mit »most Christian Brother« ansprach), und es andererseits mit Beispielen aus der jeweiligen afrikanischen Kultur unterlegte. Diese möglichst gleichwertige Behandlung von Kolonisatoren und Kolonisierten umfasst zweitens auch, dass Menschen aus Afrika als aktive Akteure aufgeführt

1260 Trotz dieser – aus heutiger Sicht – mangelnden Didaktisierung verweisen die langen Auflagezeiträume darauf, dass sie scheinbar von Lehrkräften als relevant eingeschätzt wurden.

1261 *A Plague of Europeans*, Killingray, Penguin Education, 1973, Klappentext.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

wurden. Beispielsweise widmete Killingray Nzinga Mbemba, »the modernist king of Kongo«, ein eigenes Kapitel.[1262] Obwohl er hier eng an die Verbindungen mit Portugal anknüpfte, schilderte Killingray die Geschichte eines Herrschers im Kongo des 17. Jahrhunderts, stellte dessen Beweggründe dar und bot Abbildungen, die mit europäischen vergleichbar sind (hier: eine Stadtansicht von Loango aus dem 17. Jahrhundert). Das leitete drittens dazu über, dass Killingray für die vorkoloniale Zeit auch eine Reihe von Quellen aus dieser Zeit abdruckte und diese Zeit auch visuell unterlegte: mit Kunstgegenständen oder Bauwerken.[1263] Killingrays Buch war möglich, da er einerseits in die entsprechenden Netzwerke eingebunden war und andererseits aktiv vom Verlag angesprochen wurde, dieses Buch zu produzieren, und ihm auch die entsprechenden Freiheiten eingeräumt wurden. Eine langfristige Wirkung konnte dem Werk aber nicht beschieden sein, da Penguin seine *Educational*-Sparte eingestellt hatte und keine Neuauflage erstellt wurde.[1264]

Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass Killingray zwar im Penguin-Verlag der erste Autor war, der das Beschriebene in dieser Ausführlichkeit darstellte, aber einige Jahre zuvor war in der *History of Britain*, einem regulären, chronologischen Geschichtsschulbuch, schon stärker auf vorkoloniale Geschichte eingegangen worden. Annie Newth ging zunächst unter der Überschrift »Africa – ›The dark Continent‹« darauf ein, dass die Schülerinnen und Schüler zwar beim »Tropical Africa« wohl an dichte Wälder, Elefanten und Löwen denken, aber es in der Region auch eine alte Geschichte gebe. Über diese wüssten wir heute zwar viel, aber zur Zeit des Imperialismus sei man ihr gegenüber sehr ignorant gewesen. Es gab »prosperous and orderly kingdoms«, die sie dann mit einem Quellentext eines niederländischen Reisenden des 17. Jahrhunderts am Beispiel Benin beschrieb. Daneben visualisierte sie die Kultur auch mit Kunstwerken. Auch wenn Newth eine reguläre britische Geschichte verfasste, so bietet sie doch ein frühes Beispiel, welche vorkoloniale Geschichte im Verfassertext, Quellentext und in Abbildungen aufgenommen werden konnte.[1265] Und hier

1262 *A Plague of Europeans*, Killingray, Penguin Education, 1973, 6, 18–21.

1263 Benin-Bronzen; Die große Moschee von Kilwa als größtes Gebäude an der ostafrikanischen Küste; Ruinen aus Zimbabwe. *A Plague of Europeans*, Killingray, Penguin Education, 1973, 22, 26, 29.

1264 Expertengespräch Killingray. S. auch »Penguin to Close Down their Schoolbook Division. A Crisis in Educational Publishing is Examined by Michael Church«, in: *The Times Educational Supplement* 22. Februar 1974. S. auch Penguin Archiv DM 1294/17/4.

1265 *A History of Britain. Britain in the World 1789–1901*, Newth, Penguin Books, 1967, 208. Gleichlautend *A History of Britain. Britain in the World 1789–1901*, Newth, Penguin Education, 1976, 208. Zu den Abbildungen »This bronze from Benin shows a highly sophisticated technique in metal work.« sowie »Bronze head from Nigeria, probably of the thirteenth or fourteenth century A.D.«, ebd. 1967, 208–209 bzw. Ebd. 1976, 208–209. Zur Produktion des Buchs gibt es leider kein Archivmaterial. Aus den Bruchstücken ihres

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

deutet sich an, dass der Penguin-Verlag diesen Themen auch offener gegenüberstand als andere Verlage bzw. aktiv nach Autorinnen und Autoren suchte, die dies umsetzen konnten.[1266]

Die Netzwerke und Freiheiten der Autoren und die damit verbundene Veränderung der Wissensbestände über das vorkoloniale Afrika zeigten sich auch am zweiten Beispiel: dem *Harrap World History Programme* Mitte der 1970er Jahre. Diese Themenhefte wurden von einem Herausgebergremium von SOAS, u. a. von Margaret Killingray, entworfen und koordiniert. Für die Frage nach vorkolonialem Wissen sind dabei v. a. zwei Hefte relevant: *Traditional Africa* von John Addison (1974) und *Imperialism* von Peter Amey (1976). Addison hatte bereits Erfahrung als Autor von Büchern für Jugendliche zum Themenbereich Afrika.[1267] Nach allgemeinen Einführungen zum Kontinent ging er auf das »Kingdom of Kush«, »Kingdom of Benin«, »Kingdom of Kongo« etc. ein und bebilderte dies mit Kunstobjekten oder Ruinen, die die Geschichte visuell belegen sollten. In einem abschließenden Abschnitt über »The Importance of Africa's Early History« führte er darüber hinaus aus:

> Only a small part of Africa's early history has been sketched here. We have looked at some of the old kingdoms and trading cities. It is important to remember that there were many African peoples who did not develop kingdoms. More of their history is being discovered every day. The early history of Africa gives us a very good chance to study some of the things that have influenced man's development. These include geography and climate; learning about farming and metal working; the growth of population and organised states. We can see too how states decline more quickly than they grow. Amongst the reasons for such decline has been the lack of understanding of Africa by conquerors from outside. One of the first British colonial governors in East Africa said, ›We have in East Africa the rare experience of … an almost untouched country where we can do as we will‹. The leaders of Africa's independent states today know that it is important to remember their past, and to learn from it.[1268]

Addison wies hiermit nicht nur darauf hin, dass auch die von ihm präsentierten Wissensbestände nur ein Ausschnitt aus der Geschichte Afrikas seien, sondern

Lebenslaufs kann keine besondere Verknüpfung mit Afrika abgeleitet werden. Sie war Historikerin, hatte ein Jahr in München studiert und zur Zeit der Veröffentlichung war sie Head of the History Department einer Grammar School.

1266 S. Special Collection, Arts and Social Science Library, University Bristol D 1952/Box 423 für die Produktion von Killingrays *A Plague of Europeans.* Und verschiedene Akten zur *Penguin African Library*, z. B. zu Basil Davidsons *In the Eye of the Storm* (DM 1107/AP39), Davidsons *Problems of Independent Africa* (DM 1107/AP36) oder sein *The African Past* (DM 1107/AP20).

1267 Er hatte in der Serie *Young Historian's Books* von Rupert Hart-Davis das Buch *Ancient Africa* geschrieben (1970), s. hierzu die Bibliografie in *A Plague of Europeans*, Killingray, Penguin Education, 1973, 122.

1268 *Harrap World History Programme: Traditional Africa*, Addison, Harrap, 1974, 21.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ging ebenfalls darauf ein, dass die auswärtigen Eroberer diese Kultur nicht schätzten und heutige Staatsmänner in Afrika hieran wieder anknüpfen würden, das bedeutet, dass dieser Teil der Geschichte weiter relevant sei. Das Innovative des Hefts war, entsprechend dem didaktischen Konzept der Serie, dass außerdem eine Reihe von Quellentexten angeboten, über die Nutzung des Hefts hinaus also weiteres Quellenmaterial für den Bildungsbereich zugänglich gemacht wurde.[1269] Das Heft steht somit idealtypisch dafür, auch afrikanische Geschichte für den Schulunterricht populär zu machen und Materialien zu bieten, wie es dem Konzept der Serien und dem Impetus der Herausgeber entsprach.

Allerdings lag die Verantwortung für den Text auch bei dieser Serie maßgeblich in den Händen der Autoren,[1270] was am Heft von Peter Amey zum *Imperialism* besonders deutlich wird. In ihm wurde kein Versuch unternommen, vorkoloniale Geschichte in die Darstellung des Imperialismus einzufügen – im Abschnitt über den »Scramble for Africa« wurde eine eurozentrische Perspektive eingenommen und Personen aus Afrika kamen nahezu nicht vor. Dabei kann Amey nicht vorgeworfen werden, aktuelle Debatten ganz ausgeblendet zu haben. Vielmehr schilderte er unter dem Abschnitt »The Price of Imperialism« auch Gewalt gegen die Kolonisierten und die daraus resultierende Verpflichtung, den heute unabhängigen Staaten zu helfen (siehe hierzu auch die beiden entsprechenden Kapitel).[1271] Wissen über koloniale Gewalt und Wissen über Entwicklungspolitik schienen ihm somit relevant genug, um sie auszuführen oder zumindest anzureißen – Wissen über das vorkoloniale Afrika nicht. Und damit befindet sich sein Heft in dieser Frage in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der regulären Schulbuchproduktionen Englands – und auch mit der Mehrzahl der ergänzenden Materialien. So hatte Reeves in die Serie *Then and There* – die prinzipiell ähnlich vorging wie Harraps Serie, aber nicht auf *World History* abzielte – unter 80 Heften, die die gesamte Menschheitsgeschichte umfassten sollten, kein einziges Heft aufgenommen, das auf vorkoloniale Geschichte einging.

4 Wissen über koloniale Gewalt

Im vierten Fallbeispiel geht es um einen zentralen Aspekt der kolonialen Beziehung zwischen Europa und Afrika: koloniale Gewalt. Gewalt war nicht nur ein essenzieller Bestandteil des europäischen Kolonialismus bei der »Inbesitznah-

1269 Insgesamt werden 24 Quellentexte geboten, s. *Harrap World History Programme: Traditional Africa*, Addison, Harrap, 1974.
1270 Expertengespräch Killingray.
1271 *Harrap World History Programme: Imperialism*, Amey, Harrap, 1976, 17, 22.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

me« der Kolonien oder beim Prozess der Unabhängigkeit, sondern auch bei der alltäglichen Herrschaftsausübung. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es seit einigen Jahrzehnten eine Debatte um eine »unerledigte deutsche Kolonialgeschichte«, die v. a. auch auf einer »Verdrängung unserer gewalttätigen Tradition« basiert.[1272] Ein zentraler Aspekt dieser Debatten ist seit einigen Jahren das Schlagwort der kolonialen Amnesie, wobei darauf hingewiesen wurde, dass die Vergangenheit nicht als Kontinuum betrachtet werden könne, sondern – aus der Perspektive der Erinnerungskultur – »die Kolonialkriege immer wieder erneut vergessen« werden.[1273]

Aus wissensgeschichtlicher Perspektive wurde v. a. im Museums- und Ausstellungsbereich darauf hingewiesen, dass Wissen über Gewalt zwar nicht per se schwierig sei, aber Krieg, Genozid oder Menschenrechtsverletzungen das Potenzial haben, »difficult knowledge« zu sein. Dabei zielt das Konzept v. a. auf die Personen, die das Wissen »konsumieren«. Während »lovely knowledge« Wissensbestände darstellt, die erwartet werden und die in bestehende Wissensbestände integriert werden können, d. h. leicht zu »konsumieren« sind, ist schwieriges Wissen solches, das nicht nahtlos aufgenommen werden kann, das herausfordernd und konfrontierend ist.[1274] Vor dem Hintergrund dieser Charakterisierung schwierigen Wissens kann für die Schulbuchdarstellungen zum Imperialismus gefragt werden, ob die Autoren Wissen über Gewalt überhaupt als problematisch wahrgenommen haben bzw. wie sie mit kolonialer Gewalt umgegangen sind.

4.1 Bundesrepublik Deutschland

Innerhalb des Untersuchungszeitraums gab es kaum Schulbücher, die gar nicht auf gewalttätige Aspekte des Kolonialismus eingegangen sind. Während Wissen über Gewalt zu Beginn des Untersuchungszeitraums meist nur angedeutet wurde, führten die Schulbuchautoren es in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums stärker aus. Dabei gilt aber, dass Schulbuchautoren innerhalb

1272 Bley, »Unerledigte Kolonialgeschichte«.

1273 Gesine Krüger, »Coming to Terms with the Past«, in: *GHI Bulletin* 37 (2005), 45–49. Henning Melber, »How to Come to Terms with the Past. Re-visiting the German Colonial Genocide in Namibia?«, in: *Africa Spectrum* 40, 1 (2005), 139–148; Gesine Krüger, »Vergessene Kriege. Warum gingen die deutschen Kolonialkriege nicht in das historische Gedächtnis der Deutschen ein?«, in: Nikolaus Buschmann und Dieter Langewiesche (Hg.), *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*, Frankfurt am Main: Campus, 2003, 120–137, hier 121.

1274 Erica Lehrer und Cynthia E. Milton, »Introduction. Witnesses to Witnessing«, in: Erica Lehrer, Cynthia E. Milton und Monica Patterson (Hg.), *Curating Difficult Knowledge. Violent Past in Public Places*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, 1–19, hier 7–8.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

des Untersuchungszeitraums kein grundsätzliches Problem mit der Darstellung von Gewalt hatten.

Im chronologischen Vorgehen der Geschichtsschulbücher bildet der Imperialismus die Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs. Autoren legten daher den Schwerpunkt auf Konflikte der europäischen Mächte. Nur in einigen früh konzipierten Geschichtsschulbüchern behandelten die Autoren den deutschen Kolonialismus auch im Kapitel über die Reichsgründung. Sie sprachen dabei von »unter Schutz Stellung« und schilderten Bismarcks Einstellung zur Kolonialpolitik – Gewalt spielte in diesen Abschnitten keine Rolle. Der deutsche Imperialismus wurde dann ein zweites Mal im eigentlichen Imperialismuskapitel mit den anderen europäischen Mächten sowie teilweise den USA und Japan behandelt.[1275]

Allerdings wurden in frühen Produktionen Hinweise auf gewalttätige Aspekte des Kolonialismus zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten gegeben. So schrieb Scherl in Oldenbourgs Nachkriegsausgabe 1953: »Der Wohlstand europäischer Völker beruhte auf der oft grausamen Ausbeutung der Eingeborenen.«[1276] In ähnlicher Weise schilderte dies Habisreutinger 1955: »Diese imperialistische Machtpolitik zerstörte nicht nur die politische Unabhängigkeit und wirtschaftliche Selbstständigkeit der Kolonialvölker, sondern führt oft genug zu einer rücksichtslosen Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft und der vorhandenen Naturschätze«.[1277] Diese Andeutungen sind die einzigen Hinweise auf Gewalt bzw. Konflikte zwischen europäischen Kolonialmächten und afrikanischen Kolonisierten. Sie einen zwei Aspekte: Einerseits stehen sie im Gegensatz zu einem – ebenfalls meist implizit geäußerten – harmonischen Verhältnis und der Darstellung politischer »Leistungen« der Kolonialreiche. Bei Ebelings *Reise* von 1961 zeigte sich diese Spannung deutlich: Er charakterisierte das britische Kolonialreich als »das größte, vielgliedrigste und bunteste Reich der Menschheitsgeschichte«. Im Fazit des Kapitels schrieb er dagegen:

> Die weißen Herrenvölker hatten dabei kaum einen Blick für die Eigenart und zum Teil sehr alte und hohe Kulturen, die nun unterworfen wurden. Es waren »Farbige«, Gelbe, Braune oder Schwarze, die auf jeden Fall unter den Weißen standen. Die Quittung für

1275 So z. B. in *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 97 bis zur letzten Auflage *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1980, 115. Auch Kletts verfolgte eine solche Zweiteilung *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen A, IV*, Pinnow und Textor, Klett, 1959, 54–55. Hier wird es aber bei der Überarbeitung Ende der 1960er zusammengeführt. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen C, 4*, Menzel und Textor, Klett, 1968.

1276 Merk- und Arbeitsbuch IV., Scherl, Oldenbourg, 1957 [1953].

1277 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 101–102.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die imperialistische Kolonialpolitik wurde den Weißen dann einige Jahrzehnte später präsentiert.[1278]

Beide Sätze – trotz des implizierten Gegensatzes – wurden von Ebeling und seinem Nachfolger Birkenfeld als relevant genug eingeschätzt, um sie über die verschiedenen Neubearbeitungen nur leicht verändert bis zur 1997er Ausgabe zu behalten.[1279]

Andererseits wurde die Konfliktlinie nicht zwischen »der deutschen Kolonialpolitik« und »den afrikanischen Kolonisierten« gezogen, sondern immer zwischen »europäischen Kolonialmächten« und »Afrikanern«. Hier gab es nur zwei Ausnahmen, als Habisreutinger 1955 schrieb: »In der Kolonie Deutsch-Südwestafrika mußte die durch heimatliche Kräfte verstärkte Schutztruppe einen gefährlichen Aufstand der eingeborenen Hereros und Hottentotten 1904/07 niederwerfen.«[1280] Gründe des Aufstands oder Art der Kriegsführung beschrieben die Autoren nicht näher. Dieser Aspekt kann als Echo vorheriger Ausgaben angesehen werden, da er nahezu Wortgleich in der Ausgabe der 1930er Jahre erschienen war. Die 1955er Ausgabe entstand unter großem Zeitdruck, sodass dies übernommen wurde.[1281] Scherls Geschichtsschulbuch bildete in den 1960er Jahren eine weitere Ausnahme:

1278 *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961, 120, 136.

1279 So wurde in diesem Abschnitt »unter den Weißen« mit der ersten Überarbeitung von Birkenfeld 1973 in »*unter* den Weißen« geändert. Ebenso löschte Birkenfeld den Abschnitt mit der »Quittung« und fügten einen Satz ein, den er in den folgenden Ausgaben leicht abänderte:

Reise 1973; gleichlautend: Reise 1982	**Reise 1991**	**Reise 1997**
»Seit 1914 erleben wir den umgekehrten Vorgang: die Befreiung der Kolonialvölker von der europäischen Herrschaft – eine Entwicklung, die bis heute andauert.«	»Seit 1914 erleben wir den umgekehrten Vorgang: die Befreiung der Kolonialvölker von der europäischen Herrschaft – eine Entwicklung die erst heute nahezu abgeschlossen ist.«	»Mit dem Jahr 1914 setzte der umgekehrte Vorgang ein: die Befreiung der Kolonialvölker von der europäischen Herrschaft.«

Die Reise in die Vergangenheit 4, Birkenfeld, Westermann, 1973, 46. Gleichlautend: *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 54; *Die Reise in die Vergangenheit 5*, Birkenfeld, Westermann, 1991, 54; *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1997, 33.

1280 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 112.

1281 In Habisreutinger 1930 und 1936 heißt es: »In der Kolonie Deutsch-Südwestafrika warf die durch heimatliche Kräfte verstärkte Schutztruppe 1904 den Aufstand der eingeborenen Hereros und Hottentotten nieder.« *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Habisreutinger, C. C. Buchner, 1933, 182; *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Habisreutinger, C. C. Buchner, 1936, 182. Zu den Produktionsbedingungen s. Teil II. Dieses Buch wurde dann textlich unverändert nachgedruckt und erst in der Überarbeitung von 1969 der Herero-Krieg wieder herausgenommen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Mutig traten Missionsgeistliche gegen die Mißhandlung und Ausbeutung der Schwarzen durch europäische Regierungsbehörden und Unternehmen ein. Obwohl die Kolonialherren in Afrika noch uneingeschränkt regierten, wiesen die christlichen Missionen schon im 19. Jahrhundert den Weg zur Völkerverständigung.[1282]

In den beiden Ausnahmen wurden sowohl die Opfer der Gewalt als auch Akteure, die Gewalt ausübten, benannt. In den allgemeinen Passagen blieben aber auch diese Autoren allgemein und schrieben von der »Welteroberung durch den Weißen«[1283] oder der »Erwerbung« von Kolonien.[1284]

Darüber hinaus wurde v. a. auf die Konflikte zwischen den europäischen Mächten sowie den Sonderfall des Burenkriegs eingegangen. Für den ersten Fall wurden in der Regel die Faschoda- und Marrokokrise herangezogen bzw. auf einer allgemeineren Ebene Spannungen, die mit der britischen Kap-Kairo-Verbindung entstanden. Im Zusammenhang mit dem Faschoda-Beispiel schrieben die Autoren beispielsweise in *Menschen in ihrer Zeit:* »Ein Krieg schien unvermeidlich.«[1285] Das Beispiel erlaubte es einerseits, den Fokus auf die Spannungen der Kolonialmächte zu setzen, und leitete zum Ersten Weltkrieg hin; andererseits bestärkte es das Bild Afrikas als »Spielbrett« der Kolonialmächte: Die Frage, welche Interessen die dort ansässigen Personen hatten, wurde nicht aufgeworfen.

Der Burenkrieg als Gewalt zwischen Briten und den Nachfahren niederländischer Siedler war auch für deutsche Geschichtsschulbücher ein wichtiges Thema.[1286] Die Autoren betonten sowohl die »grausame«, »blutige«, »schroffe« und/oder »rücksichtslose« Gewalt, die von den Briten ausging, als auch die Einrichtung von Konzentrationslagern.[1287] Teilweise sind dies direkte Anknüpfungen aus Vorkriegsschulbüchern.[1288] Dass der Burenkrieg – und Konzentrati-

1282 *Geschichte unseres Volkes IV*, Scherl, Oldenbourg, 1964, 57. Eine Ausnahme, die die christliche Mission hervorheben soll und die nur in dieser Ausgabe zu finden ist. Im Nachfolgewerk (1967) kommt dies nicht mehr vor. *Die Vergangenheit lebt 4*, Schwandner, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1967.

1283 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 101.

1284 *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 112.

1285 *Menschen in ihrer Zeit 4*, Lucas, Bodensieck, Rumpf und Thiele, Klett, 1969, 8. Teilweise wurde dieses Themenbeispiel noch mit Abbildungen bzw. Karikaturen unterlegt. Fachoda wird in der Mehrzahl der untersuchten Geschichtsschulbücher behandelt. Buchner oder Klett behandeln es durchgängig. Bei Westermann fällt es ab 1960 mit der *Reise* heraus; ebenso bei *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976.

1286 Von den sechs nach dem Weltkrieg erschienenen Schulbüchern behandeln alle den Burenkrieg; die einzige Ausnahme bildet Oldenbourg. Merk- und Arbeitsbuch IV., Scherl, Oldenbourg, 1957 [1953].

1287 In *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen. Ausgabe A, IV. Geschichte der Neuesten Zeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, Klett 1959. S. ähnliche Schilderungen auch bei anderen Verlagen.

1288 So nahm Habisreutinger in seinem Buch von 1955 klare Anleihen bei seinen Büchern der 1930er Jahre. Die Buren wurden hier als »tapfer« oder mit anderen positiven bzw. anerkennenden Adjektiven versehen – meist blieben sie aber aktiv als Akteure unsichtbar. 1933:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

onslager – eine so prominente Rolle in den Geschichtsschulbüchern spielten, wurde weder von Lehrplänen vorgeschrieben, noch war es in den gesellschaftlichen Debatten um Afrikawissen von besonderem Belang. Vielmehr ist hier ein gegenläufiger Druck zu betonen. Im Rahmen der britischen Durchsicht von Geschichtsschulbüchern gab es eine intensive Kritik an dieser Darstellung – ohne kurz- oder mittelfristigen Erfolg.[1289] In langfristiger Perspektive zeigt sich allerdings ein heterogenes Bild: Während Westermann die Buren als Thema ab der *Reise* 1961 und Klett seit *Erinnern und Urteilen* 1980 nicht mehr behandeln, widmet Diesterweg ab der *Geschichtlichen Weltkunde* 1976 den Buren nur noch sehr wenig Raum und lässt sie ab 1991 herausfallen. Auch beim BSV wurden die Buren ab 1986 nur noch angeschnitten. Buchner und Oldenbourg zeigen ein indifferentes Bild: Die Buren wurden durchgängig behandelt, aber auf Konzentrationslager gingen die Autoren nur phasenweise ein. Ähnlich bei Diesterweg, der die Buren in mehreren Ausgaben behandelt, aber in Ausgaben 1958 oder 1986 nicht. Heinloth steigert es in seinen Geschichtsbüchern von 1982 und 1994 dafür noch einmal, indem er nicht nur auf den Burenkrieg und Konzentrationslager einging, sondern in diesem Zusammenhang auch von »totaler Kriegsführung« sprach. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sind in den Entscheidungen der Autoren(teams) begründet; die Lehrpläne boten kaum eine Orientierung – nur ein geringer Teil schrieb Südafrika als Unterrichtsthema vor bzw. ging auf Buren kaum und auf Lager gar nicht ein.[1290]

»Das Südliche Afrika gewann es [England] nach dreijährigem, grausam geführtem Kampfe 1899/1902 mit den heldenmutigen Buren.« 1955: »In einem grausamen und blutigen Kriege (1899–1902) mußten die tapferen Buren nach erbittertem Ringen der englischen Gewalt weichen.« *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Habisreutinger, C. C. Buchner, 1933, 181–182. *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Habisreutinger, C. C. Buchner, 1936, 181–182. *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955, 102–103. Buchner nahm »Konzentrationslager« dann in einer Neuauflage von 1969 auf, die immerhin bis 1980 gleichlautend nachgedruckt wurde. Die gewalttätigen Aspekte des Kriegs wurden betont. »Konzentrationslager« wurden in diesem Zusammenhang in immerhin vier Büchern der ersten Generation genannt, die den Burenkrieg behandelten. S. *Grundzüge der Geschichte VII*, Busch, Diesterweg, 1951. *Geschichte der Neusten Zeit,* Steinbügl, BSV, 1962. *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen A, IV*, Pinnow und Textor, Klett, 1959. *Deutsche Geschichte A, V*, Ebeling, Westermann, 1955. Lediglich Buchner erwähnt die Lager 1955 nicht (*Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C. Buchner, 1955) und nimmt sie erst 1969 auf (*Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969).

1289 S. auch die Darstellung im vorherigen Teil, s. auch *Bureau of Information Bulletin* No. 4/47, in: Nachlass Leonard, Box XIII.

1290 Die frühen bayerischen Lehrpläne schrieben einfach das *British Empire* als Lehrinhalt vor. Ab dem Lehrplan von 1959 hieß es »Das britische Empire: Kap, Kairo, Kalkutta.« (Stoffplan für Geschichte an Höheren Schulen vom 12. 02. 1959, 19). Für die Mittelschulen hieß es weiter lediglich »Das britische Empire« (Bekanntmachung über Stundentafeln und Stoffpläne für die vierstufige Mittelschule in Bayern, 24. 01. 1961, 254; ebenso in Richtlinien für die bayerische Volksschule, 10. 06. 1966). 1971 wurde es dann ausgeweitet in »Das britische

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zunächst kann für die Nachkriegsbücher festgehalten werden, dass sie die Konflikte zwischen den europäischen Großmächten fokussierten. Zweitens wurde Gewalt zwischen Kolonisierenden und afrikanischen Kolonisierten angerissen; Fallbeispiele, die das Thema anschaulich hätten machen können, wurden nicht behandelt. Und die Konfliktlinie lief dann – mit einer Ausnahme – nicht zwischen der deutschen Kolonialmacht und einer Gruppe in einer der deutschen Kolonien, sondern zwischen europäischen Kolonisierenden und afrikanischen Menschen. Die »eigene« koloniale Vergangenheit wurde somit nur indirekt kritisch aufgegriffen. Diese Art der Behandlung kolonialer Gewalt zog sich im Fall von Westermanns *Reise* über den Untersuchungszeitraum hinaus, da das Imperialismuskapitel – im Gegensatz zum Kapitel über die Dekolonisation oder »Entwicklungshilfe« – nur minimal überarbeitet wurde.[1291] Der gesellschaftliche Druck sowie redaktionelle Praktiken schienen keinen ausreichenden Anstoß für die Aufnahme neuer Wissensbestände oder das Verändern der Wissensordnung gegeben zu haben.

Daneben ist innerhalb von ca. zehn Jahren – zwischen Mitte der 1970er und Mitte der 1980er Jahre – bei neu produzierten und konzipierten Werken jeweils ein Wandel in der Darstellung kolonialer Gewalt deutlich zu erkennen. Aufgrund der unterschiedlichen Auflagezyklen gibt es keine eindeutigen Brüche, aber deutliche Veränderungen in allen Neuproduktionen sind auffällig: Die Darstellung kolonialer Gewalt ändert sich bei Diesterweg mit Hugs *Geschichtlicher Weltkunde* 1976; bei Westermann 1979 mit Graßmanns *Zeitaufnahme*, bei Klett und Oldenbourg 1980 mit Alters *Erinnern und Urteilen* bzw. Schwanders *Blick in die Vergangenheit* sowie bei Buchner 1981 mit *Geschichte Entdecken.* BSV artikulierte in einer Neuproduktion 1985 koloniale Gewalt auch gegen Menschen in Afrika, aber nicht so deutlich, wie dies bei den anderen untersuchten Verlagen der Fall war.[1292] Die parallele Verwendung alter Werke weist aber schon darauf hin, dass dies nicht auf aktive Bildungssteuerung – in Form von politischem Einfluss durch Lehrplan und Zulassungsverfahren – zurückgeführt werden kann;

Empire: Indien, Suezkanal, Cecil Rhodes in Südafrika – Seeherrschaft als Machtgrundlage« (Lehrplan für Geschichte an Hauptschulen, 01.04.1971, 175). Ähnlich allgemein bleiben auch die Lehrpläne in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – meist werden nur der Ort »Südafrika« und die Person »Cecil Rhodes« genannt.

1291 Zum Beispiel Westermanns *Reise* bis 1997. Ähnliche Kontinuitäten zeigen sich auch bei Buchners *Geschichtliches Werden* bis 1980 oder Diesterwegs *Grundzüge der Geschichte* bis 1981.

1292 Beim BSV kann eher von einer Annäherung an koloniale Gewalt gesprochen werden. In *Wir erleben Geschichte* von 1973 erlebt die Gewalt des Burenkriegs in der Darstellung einen Höhepunkt. Dabei wird aber Gewalt gegenüber den Kolonisierten weiterhin indirekt behandelt und nur bei Frankreich in Indochina anhand von »schweren Kämpfen mit den Einheimischen, die leidenschaftlichen Widerstand leisteten«, begründet, dass Widerstand gegen die »Fremdherrschaft« im kolonialen Kontext legitim sein konnte.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

in diesem Fall hätte es einen radikaleren Schnitt geben müssen. Vielmehr ergeben sich die Gründe für diesen Wandel aus einer Vielzahl zusammenfallender Entwicklungen.

Betrachtet man die Lehrpläne von Bayern und Niedersachsen, d. h. zwei der größten Schulbuchmärkte, lag der Schwerpunkt durchgängig auf den Spannungen zwischen den Kolonialmächten und die »Aufteilung« Afrikas wurde zunächst stets aus rein europäischer Perspektive erzählt. Darüber hinaus gab es ein durchaus differenziertes Bild: Für Bayern gab es lange Zeit in den Lehrplänen der Sek. I keine Hinweise, das koloniale Gewalt unterrichtet werden soll. Dies änderte sich 1980 mit neuen Lehrplänen für die Hauptschule. In einem Hand- und Studienbuch wurde die Option ausgeführt, entweder auf Belgisch-Kongo/Zaire einzugehen oder die »Siedlungskolonie Deutsch-Südwestafrika« näher zu behandeln. Als Lerninhalt wurde betont, dass deutsche Siedler »Eingeborene« aus ihren »angestammten Besitzungen« »verdrängten« und sie als »billige Arbeitskräfte« nutzten; dass »Aufstände […] rücksichtslos niedergeschlagen« und ein System der »Rassentrennung« etabliert wurde. Beim Unterrichtsverfahren wurde auch der »Herero-Aufstand« benannt.[1293] Dies bedeutete aber keinen grundlegenden Wandel für das schulische Wissen in Bayern: Schon im Lehrplan für die Realschulen von 1981 wurden der »Herero-Aufstand« oder allgemeine koloniale Gewalt nicht mehr behandelt. Und auch in den »Unterrichtspraktischen Handreichungen« zum Lehrplan für die Hauptschule, die 1985 erschienen, wurden alle konkreten Bestimmungen zu diesem Punkt wieder herausgenommen.[1294] Niedersachsen zeichnete ein anderes Bild: Hier wurde schon relativ früh, im Lehrplan für die Volksschule von 1957, koloniale Gewalt angedeutet. Es sollen »fördernde und zerstörende Wirkungen der imperialistischen Herrschaft Europas bei den betroffenen Kolonial-Völkern« behandelt werden.[1295] Damit entsprachen die Lehrpläne vorhandenen Geschichtsbüchern der Zeit, die nur allgemein auf gewalttätige Aspekte des »europäischen Imperialismus« eingingen. In den 1970er Jahren wurde diese Erwähnung wieder gestrichen,[1296] um sie in den

1293 Gerhart Mahler und Erich Selzle, *Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Ein Hand- und Studienbuch für die Hauptschule. Nachtrag zu Band 1: Geschichte 8. und 9. Jahrgangsstufe von Helmuth Beiler*, Donauwörth: auer, 1980, 462.14.

1294 Dem Imperialismus wurde allgemein weniger Raum zugestanden und koloniale Gewalt kam nur in einer Grafik (Relationsnetz: Licht- und Schattenseiten des Imperialismus) mit den Worten »Ausbeutung« und »Unterdrückung« vor. *Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Ein Hand- und Studienbuch für die Hauptschule.* Band 2, hg. von J. Merkel, H. Gröschel, Geschichte 8. Jahrgangsstufe 1985, 320, 367–368.

1295 Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, 1957, 66.

1296 Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Gemeinschaftskunde, 1970.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

1980er Jahren wieder aufzunehmen. Zunächst wurde in den Lehrplänen für das Gymnasium und für die Realschule (1983, 1985) allgemein von »Zerstörung eigenständiger Kulturen und Traditionen« gesprochen.[1297] Während diese beiden Lehrpläne recht ähnlich sind, gab es in diesem Punkt zum Lehrplan der Hauptschulen, der 1986 erschien, einen Unterschied: Hier heißt es »Ursachen und Niederwerfung von Aufständen in den Kolonien«.[1298] An diesem Beispiel lässt sich auf die Verknüpfung von Lehrplan und Schulbuch verweisen. In der niedersächsischen Lehrplankommission saß auch Guiskard Eck, der zur selben Zeit die *Lebendige Vergangenheit* für Rheinland-Pfalz verfasste, die zwei Jahre später für Niedersachsen adaptiert wurde.[1299] Die *Lebendige Vergangenheit* wird – wie später beschrieben – ausführlich auf den Deutsch-Herero-Krieg eingehen.

In Kombination mit den gesellschaftlichen Debatten und den Produktionsbedingungen lässt sich allerdings der Wandel nachvollziehen. Dabei ist v. a. der gesellschaftliche Druck zu berücksichtigen, da er sich auf alle Autorentypen auswirkte – so auf den Geschichtsdidaktiker Hug, den Lehrer Gaedke und den Fachwissenschaftler Alter. Daneben liegen jeweils auch im individuellen Hintergrund der Autoren Gründe für diese Veränderung.

Diesterweg warb Wolfgang Hug – wie im Produktionskapitel beschrieben – als Schulbuchautor von Klett ab. Hugs Bedingung lautete, in der Konzeption des Unterrichtswerks weitgehend freie Hand zu haben, was sich in der Konzeption niederschlug. Die *Geschichtliche Weltkunde* war eines der Bücher, das die Lernziele zu Beginn eines Kapitels bestimmte. Schon hier deutete sich der Perspektivwechsel an:

> Anhand der Darstellung von Ursachen, Verlauf und Auswirkungen der imperialistischen Kolonialpolitik läßt sich das Verhalten der Kolonialmächte beurteilen und die Wirkung der Kolonialherrschaft auf die Völker in Asien, Afrika und Lateinamerika differenzierter einschätzen. […] Die Einsicht in Wesen und Wirkung des Imperialismus sollte dazu führen, die Verpflichtung anzuerkennen, die Europa gegenüber der Dritten Welt hat, und einen eigenen Standpunkt zu der Frage zu finden, ob noch heute imperialistische Gewaltverhältnisse in der Welt bestehen.[1300]

Hug benannte Abschnitte, die früher mit »Expansion« oder »Ausdehnung« überschrieben waren, deutlich mit »Annexion und Unterwerfung«. Im Verfas-

1297 Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Klasse 7–10, Geschichte, 1983, 32. Rahmenrichtlinien für die Realschule, Geschichte, 1985, 24.

1298 Rahmenrichtlinien für die Hauptschule, 1986, 24.

1299 Damit ist nicht gemeint, dass Eck den Lehrplan so hätte steuern können, dass er das Schulbuch nur geringfügig ändern musste, um es für Niedersachsen zu adaptieren. Das Beispiel soll veranschaulichen, dass Eck in einer Position war, den Diskussionsstand im Autorenteam der *Lebendigen Vergangenheit* und gleichzeitig den Diskussionsstand der Lehrplankommission zu kennen und dies zu nutzen.

1300 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sertext hob er dann hervor: »Auf die Interessen der unterworfenen Völker nahm man keine Rücksicht«.[1301] Ebenso verwies er unter der Marginalie »Ausbeutung der Rohstoffe«, die ähnlich auch zuvor schon in Büchern genannt wurde, nun auch auf die »Nachteile« bis zum heutigen Tag. Hugs Darstellung wird von einer Gegenüberstellung der »positiven Seite des kolonialen Regiments« mit den negativen Seiten geprägt. Das heißt, es werden Verweise auf medizinische Versorgung und den Bau von Infrastruktur oder das Schulsystem gegeben sowie deutliche Aussagen getroffen, dass das »Hauptinteresse der Kolonialherren an Afrika [auf] der wirtschaftlichen Ausbeutung« lag und dass, wenn Afrikaner aus Maßnahmen der Europäer einen eigenen Nutzen zogen, dies »unabhängig von den Interessen der Kolonialherren« geschah. Die größte Neuerung, die Hug einführte, war aber, dass er es nicht bei einem allgemeinen Satz beließ (»Wo es zum Widerstand der Afrikaner kam, wurde er mit militärischer Überlegenheit niedergeschlagen.«) oder einen Auszug aus dem »Gebhardt« zitierte, in dem von dem »Blutbad« gesprochen wurde, dass die Herero unter deutschen Siedlern angerichtet hätten und dass der »Aufstand« anschließend niedergeschlagen wurde. Hug stellte stattdessen ein mehr als doppelt so langes Zitat aus Bleys Studie dagegen, das die Gewalt der deutschen Schutztruppe gegen die Herero und die »totale Vernichtung«, die »mißlang«, thematsierte, was er mit Zahlen unterlegte. Er hob die neuen Wissensbestände außerdem in zwei Arbeitsanweisungen hervor: Einerseits sollten die Schülerinnen und Schüler die Rolle »der Afrikaner und der Deutschen« »beurteilen« und dabei v. a. darauf eingehen, wie »Recht und Unrecht« in beiden Darstellungen verteilt sind. Andererseits stellte er eine Frage mit Gegenwartsbezug zu den heutigen Verhältnissen in »Namibia«.[1302]

Die *Geschichtliche Weltkunde* wurde mehrmals nachgedruckt, wobei das Imperialismuskapitel weitgehend unverändert blieb.[1303] In Hugs Neuproduktion *Unsere Geschichte* von 1991 ging er noch einen Schritt weiter. Zwar blieb eine Abbildung mit der Behandlung der Schlafkrankheit im Buch, aber die Bildunterschrift mit den »positiven Seiten« fiel heraus. Vielmehr nahm er weitere Quellen auf, die Gewalt gegen Personen aus Afrika beschreiben (Quellenabschnitt »Eroberung und Widerstand aus afrikanischer Sicht« mit einem »Relief im Königspalast von Dahomey«, auf dem ein Afrikaner mit Bogen von einem

1301 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 10.

1302 *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1976, 15–17.

1303 *Geschichtliche Weltkunde 4*, hg. von Hug, Diesterweg, 1983, 11 – hier wurde z. B. die Marginalie »Grausame Methoden der Kolonialherrschaft durch Vernichtungskrieg« ausgetauscht. Ebenso wurde ein weiteres Zitat eingefügt, in dem ein Afrikaner aus Chiwata über das deutsche Rechtssystem spricht. Die Quelle stammt aus Meuelers »Unterentwicklung«-Buch. In der *Weltkunde* von 1986 – ohne spezielle Bundeslandbindung – wurde dieselbe Quellenauswahl wie in der genannten Bayernausgabe geboten. *Geschichtliche Weltkunde 3*, hg. von Hug, Diesterweg, 1985.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Weißen mit Gewehr bedroht wird; Quellenabschnitt »Behandlung der Afrikaner« mit Zitaten aus Strafakten und einem Erinnerungsbericht eines Afrikaners). Gewalt wurde somit nicht nur innerhalb der Kriegszustände behandelt, sondern auch als Dauerzustand innerhalb des Kolonialismus. Aufschlussreicher ist aber, dass Hug hier auch ein Quellenverzeichnis lieferte und weitere Literaturtipps gab. Hier kann man ablesen, dass sich Hugs Arbeit bei der UNESCO-Kommission, wohin er sich 1960 als pädagogischer Referent hin abordnen ließ, nicht nur abstrakt in seinen Schulbuchtexten niederschlug, sondern die UNESCO ein wichtiger Referenzpunkt für ihn war. Daneben nutzte er Klassiker wie Ansprenger oder die DDR-Quellensammlung *Kolonien unter der Peitsche.* Auch Diskussionen um Entwicklungspolitik bilden für ihn einen wichtigen Referenzpunkt.[1304] Hug, weder Fachhistoriker noch Experte für den Kolonialismus, zeigt hier, dass für ihn die UNESCO und die Diskussionen um die »Dritte Welt« wichtige Referenzpunkte waren und er auch die didaktische Diskussion aufmerksam verfolgte und mitgestaltete. Dies waren Einflussfaktoren, die eine neue Perspektive nicht nur forderten, sondern gemeinsam mit der freien Hand, die der Verlag ihm gewährte, bedingten.[1305]

1304 Fritz F. Müller, *Kolonien unter der Peitsche. Eine Dokumentation*, Berlin: Rütten & Loening, 1962. Hug nannte verschiedene Ausgaben des *UNESCO Kuriers*; ebenso Ki-Zerbos *Die Geschichte Schwarz-Afrikas*, welche im Anschluss an die afrikanische Geschichte der UNESCO erschien. Schon in der UNESCO-Arbeit um 1960 hatte Afrika einen Schwerpunkt, der auch Hugs Interesse entsprach. Auch die Nutzung von Meuelers Buch zur Unterentwicklung deutet Hugs Interesse an diesem Thema an – ein Aspekt, der anhand seines Lebenslaufs ausgeführt werden kann. So reiste er in den 1970er Jahren nach Afrika und hatte bei der Gestaltung der Reiseroute u. a. Unterstützung von Misereor. Expertengespräch Hug.

1305 S. u. a. Wolfgang Hug, »Didaktische und methodische Ansätze für den Unterricht über Entwicklungsländer«, in: *Offene Welt* 99/100 (1969), 272–281. Auch beim Anschlusswerk *Wir machen Geschichte* – ohne Hug konzipiert – kann man eine deutliche Anknüpfung an gesellschaftliche Debatten sehen. Das Autorenteam beginnt den Abschnitt über »Alltag in einer Kolonie« mit einem Zitat aus Manfred Hinz' *Weiß auf Schwarz.* Die Zirkulation und Neukombination von Wissensbeständen kann hier deutlich nachgezeichnet werden. Von Hinz, der mit dem *Namibia Lernbuch* einen deutlichen bildungspolitischen Impuls setzen wollte, werden nicht nur verschiedene Bilder übernommen – u. a. die sogenannte Ikone der Vernichtung, d. h. ein Bild mit abgemagerten Herero, das im Kontext des Deutsch-Herero-Kriegs zur Illustration des Völkermords genutzt wird –, auch wird hierdurch nach Auflistung verschiedener Quellen folgende Aufforderung formuliert: »Einige Historiker sprechen vom Völkermord an den Herero und Nama. Diskutiert diesen Vorwurf!«. *Wir machen Geschichte 3*, hg. von Hinrichs, Müller und Stehling, Diesterweg, 1997, 231. Als eines der ersten Schulbücher wird hier die Kategorie des Völkermords in Zusammenhang mit dem Deutsch-Herero-Krieg aufgeworfen. Verglichen mit anderen Verlagen: Buchner bezeichnet den Aufstand ab 1997 als Völkermord, Schroedels *Konkret* und Cornelsens *Entdecken und Verstehen* ab 1998. S. Lars Müller, »›We Need to Get Away from a Culture of Denial‹? The German-Herero War in Politics and Textbooks«, in: *JEMMS* 5, 1 (2013), 50–71, hier 59. S. Auch Lars Müller, »Starving Hereros. Zur Geschichte einer Ikone der Vernichtung«, auf: *Visual History* (2018).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Westermann kann dagegen als Beispiel dafür gesehen werden, wie unterschiedliche Wissensbestände und -ordnungen innerhalb eines Verlags nebeneinanderbestehen können. Für die *Reise* wurde von den 1960er Jahren bis zum Ende des Untersuchungszeitraums weitgehend dieselbe Perspektive gewählt und koloniale Gewalt weder allgemein im Kontext Afrikas noch explizit am deutschen Beispiel behandelt.[1306] Dies ist umso überraschender, da Ende der 1970er Jahre mit der *Zeitaufnahme* von Graßmann im selben Verlag ein neues Geschichtswerk konzipiert und produziert wurde. Graßmann sollte auf didaktischem Gebiet ein innovatives Unterrichtswerk vorlegen – mit massiven Auswirkungen auf die Darstellung des Imperialismus und kolonialer Gewalt. Autor des Kapitels war der Lehrer Dieter Gaedke. Er arbeitete es aus und sandte eine Gliederung sowie seine Texte zur Diskussion ein. Eine inhaltliche Debatte fand nicht statt. Gaedke führte den Imperialismus in Afrika im Kapitel »Europäer in Afrika. Segen oder Fluch?« ein, in dem er von der »verheerenden Entvölkerung Afrikas« und von »blutigen Menschenjagden« sprach.[1307] Den Abschnitt zum britischen Imperialismus leitete er mit »Kolonien und Kapital. Staaten erstreben die Weltmacht« ein. Es gab keinen Abschnitt über die Aufteilung Afrikas unter den europäischen Mächten – Gaedke traf diese Entscheidung und begründete sie gegenüber dem Redakteur Hinz damit, dass hierfür nicht ausreichend Raum vorhanden sei; »sinnvoll« erscheine ihm jedoch »aus verschiedenen Gründen«, »Die Eroberung Deutsch-Südwestafrikas: Lockruf der Diamanten« auf zwei Seiten zu behandeln.[1308] Weitere Begründungen lieferte der Autor nicht und die Gegenseite stimmte dieser Endscheidung zu. Die Rolle der Kolonie Deutsch-Südwestafrika betonte Gaedke später noch stärker, indem er schrieb, dass sie exemplarisch für die Aufteilung Afrikas stehen soll.[1309] Auf den Doppelseiten wurde beschrieben, wie »die Flagge dem Handel folgte«, um dann zu fragen: »Wem gehört Hereroland?«. In der Bewertung war der Verfassertext deutlich, wenn von »eingedrungenen Deutschen« gesprochen wurde, die sich durch »Betrug und Gewalt einen beträchtlichen Teil des Landes und Viehs der Herero und Nama aneigneten.« Zwischen 1893 und 1904 habe es kaum ein Jahr ohne Kämpfe gegeben, aber man konnte

1306 Dies liegt auch daran, dass die Reihe um 1990 für den ostdeutschen Markt schnell nachgedruckt werden musste und somit weiterhin im Markt war. In Bezug auf das Imperialismuskapitel kann ein deutliches Echo aus den 1960er Jahren bis zum Ende des Untersuchungszeitraums gehört werden. Letzte hier analysierte Auflage ist *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1997.

1307 Es folgt eine Darstellung des »Dreieckshandels«, Seiten zu »Europäer und Menschen anderer Kulturen begegnen sich. Wer hat wen entdeckt?« und »Eingeborene besuchen die Weißen. Anpassung oder Widerstand« am Beispiel Amerikas. *Zeitaufnahme 2*, hg. von Graßmann, Westermann, 1979, 161.

1308 S. Gaedke an Hinz, 05.01.1978, WUA 5/123/1 und *Zeitaufnahme 2*, hg. von Graßmann, Westermann, 1979, 161–162.

1309 Gaedke an Hinz 28.11.1979, WUA 124.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sich nicht auf ein gemeinsames Vorgehen einigen. Dies änderte sich mit dem Deutsch-Herero-Krieg; wobei darüber hinaus auch weitere Ursachen des Kriegs genannt wurden (Rinderpest, Dürrekatastrophe etc.). Im Krieg hatten Deutsche die Herero vom Waterberg ins Sandfeld/in die Omaheke getrieben. Am Ende des Kriegs lebten von 80 000 Herero noch 16 000 und von 20 000 Nama weniger als 10 000. Gewalt wurde zwar nicht in Bildern behandelt, aber in den Textquellen betont: In einem Leutwein Zitat von 1896 wurde die Kolonialpolitik als »inhumane Sache« bezeichnet, die »schließlich doch nur auf eine Beeinträchtigung der Rechte der Ureinwohner zugunsten der Eingedrungenen hinauslaufen« könne. Daneben beschrieb der Bericht des Generalstabs das »Drama des Sandfeldes« und konstatierte, die »Hereros hatten aufgehört, als Volksstamm zu existieren«; diesen Quellen folgte eine Kritik am Kolonialismus durch den SPD-Politiker Erzberger.[1310] Gaedke war sowohl in der Bewertung des Kriegs als auch in der Darstellung kolonialer Gewalt deutlich. Bevor der Herausgeber sich zum Text äußern konnte, schrieb der zuständige Redakteur an Gaedke, dass er mit dem Text sehr zufrieden sei.[1311] Vonseiten des Herausgebers Graßmann folgte – soweit aus den Unterlagen ersichtlich wird – kein gegenteiliges Votum. Literaturnachweise wurden in dem Kapitel nur spärlich verwendet. Die Bericht Erzbergers, des Generalstabs und Leutweins wurden aber schon in den Quellensammlungen für Schülerhand abgedruckt und waren somit zwar für Schulbücher relativ neu, aber für die Lehrkräfte/Autoren relativ leicht zu recherchieren. Als Anfang der 1980er Jahre die *Reise* von Birkenfeld überarbeitet wurde, wurde innerhalb der Redaktion nicht darüber gesprochen, ob Wissensbestände aus der *Zeitaufnahme* übernommen werden sollten. Dem Autor schien es nicht relevant genug, diesen Aspekt umzuschreiben, und die Redaktion hätte beträchtlichen Aufwand betreiben müssen, ihn davon zu überzeugen. Daher wurde lediglich nachgedruckt.

Klett gab in diesem Zeitraum verschiedene Publikationen heraus, bei denen einerseits der Historiker Peter Alter für das Imperialismuskapitel zuständig war (*Erinnern und Urteilen* [ab 1980], *Geschichte und Geschehen* [ab 1988] und *Grundriß der Geschichte* [ab 1984]), andererseits publizierte Klett das Hauptschulwerk *Lebendige Vergangenheit* (ab 1986) unter der Koordination von Guiskard Eck. Zwischen diesen beiden Strängen gab es keinen Austausch – aber beide Neuproduktionen grenzten sich von frühen Darstellungen des Imperialismus ab. *Erinnern und Urteilen* schließt an vorherige Produktionen von Klett an – besonders an *Menschen in ihrer Zeit.* Es gibt eine Kontinuität bei den

1310 *Zeitaufnahme 2*, hg. von Graßmann, Westermann, 1979, 161–162.

1311 Anders als bei anderen Texten von Gaedke bediente er sich hier einer »wesentlich einfacheren und somit schülergerechteren Sprache. Auch die Zwischenüberschriften halte ich für gelungen, die Quellenauswahl ist gegenüber anderen Schulbüchern originell und spricht m. E., den Schüler unmittelbar an.« Hinz an Gaedke, 10.01.1978, Kopie an Graßmann, WUA 5/123/1.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Herausgebern, aber im Aufbau des Imperialismuskapitels und in der Quellenauswahl war der Autor Alter frei;[1312] und er übernahm keine Seiten aus dem Vorgängerwerk. Die einführende Seite mit einer Karikatur, in der ein Schwarzer von einer Schlange mit dem Kopf des belgischen Königs umschlungen wird, symbolisiert schon Unterdrückung. Alter baute mit einer Referenz zum »Nord-Süd-Konflikt« einen starken Gegenwartsbezug auf und leitete dann zum Kolonialismus über. So schrieb er:

> Viele – nicht alle – Probleme der ›Entwicklungsländer‹ haben ihren Ursprung in der Epoche, in der sie Objekte für die Politik fremder Mächte waren. Ihre Haltung gegenüber anderen Staaten ist vielfach von den Erfahrungen der Unterdrückung geprägt. Uns stellt sich daher heute eine Reihe von Fragen: Was bedeutete Imperialismus für Betroffene? Wie regierten sie auf fremde Beherrschung?

Ausführlich nahm Alter Quellen in das Kapitel auf und als Fachhistoriker griff er hierbei nicht nur auf deutsche Quellen zurück, sondern zitierte auch aus englischen und französischen Werken.[1313] Im Kapitel »Ein ›Deutsches Indien‹ in Afrika?« ging er u. a. auf häufige Aufstände ein und lieferte Quellen zum Maji-Maji-Krieg. Erst in späteren Auflagen griff er auch den Deutsch-Herero-Krieg auf, wobei dann der Maji-Maji-Krieg wieder herausgekürzt wurde.[1314]

Die parallel geplante Klett-Serie *Lebendige Vergangenheit* erschien in verschiedenen Länderausgaben, wobei weite Teile des Imperialismuskapitels gleich blieben. Die Auftaktseite und die Abschnitte über den deutschen Kolonialismus wurden innerhalb der zwei Jahre, die zwischen den Produktionen lagen, aber als änderungswürdig betrachtet, obwohl es keine entsprechenden Änderungen der Lehrpläne gegeben hatte. Bei der Rheinland-Pfalz-Ausgabe stimmten die Autoren die Schüler und Schülerinnen mit einem halbseitigen Gruppenfoto mit Weißen Aufsehern und Schwarzen Arbeitern an einer Eisenbahnstrecke auf das Thema ein: Im Text hieß es hierzu: »Dieses Bild aus dem Fotoalbum eines deutschen Kolonialbeamten in Togo (Afrika) erweckt den Eindruck, als seien Weiße und Schwarze friedlich mit dem Eisenbahnbau beschäftigt. Doch man kann auch zu einem anderen Ergebnis kommen.«[1315] Die Auftaktseite nahm damit eine Spannung auf, um die »Schattenseiten« des Kolonialismus wieder in

1312 Expertengespräch Eck und Alter.

1313 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 172–175. Expertengespräch Alter. Die Auswahl der Quellen basiert auch auf Alters Kenntnissen als Fachhistoriker. Carl Peters oder der Stenographische Bericht des Reichstags werden zitiert; nur zwei Quellen stammen aus Ansprengers Quellensammlung, die bei Klett herausgeben wurde und die Alter später aktualisierte.

1314 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980. *Erinnern und Urteilen 9*, Bernlochner, Fleischer, Schüren, Schieber und Weber, Klett, 1993.

1315 *Lebendige Vergangenheit 9. Geschichte für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz*, Eck, Höfer, Krause, Kurz, Leinen, Noetzel, Pies, Schnabel und Wagner, Klett, 1986, 5.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Diskussion aufzunehmen, und die Autoren legten auf diesen Aspekt im Folgenden ihr Hauptaugenmerk. Im Zusammenhang mit Deutsch-Südwestafrika wurde auf den Herero-Aufstand und -Krieg eingegangen und die Gräuel der deutschen Schutztruppe beschrieben und mit Quellen unterlegt.[1316]

In der niedersächsischen Auflage nahmen die Autoren zwei Jahre später den Gewaltaspekt auf der Auftaktseite heraus.[1317] Den Verfassertext auf der Doppelseite zum deutschen Kolonialismus in Deutsch-Südwestafrika behielten die Autoren bei und tauschten nur einige Quellen aus. Gewalt spielte bei den Quellen und Abbildungen keine Rolle. Das Foto der kriegsgefangenen Herero verschoben sie auf die neu geschaffene Doppelseite »Afrika den Europäern«. Ebenso druckten sie hier das Witbooi-Zitat ab sowie zusätzlich ein Zitat vom Reichstagsabgeordneten Hellmut von Gerlach (über die Prügelstrafe in Kamerun). Somit bündelten die Autoren Wissen über koloniale Gewalt an einem Platz. Die Quellen wurden aus Alters *Erinnern und Urteilen*, aus Petschulls *Wahn vom Weltreich* oder aus dem *Schulfunk* übernommen, d. h. Quellen, die für die Autoren – im Hauptberuf Lehrkräfte – leicht erreichbar waren. Auch hier lagen Auswahl und Ausrichtung – und somit die Abschwächung von Wissen über koloniale Gewalt – maßgeblich in der Hand der Autoren; der Verlag intervenierte nicht in inhaltliche Aspekte.[1318]

Bereits im Teil über die Schulbuchproduktion wurde die Besonderheit der Zusammenarbeit der Schulbuchmacher bei Buchner beschriebene, d. h. insbesondere die Sonderrolle Günter Grünkes als Verlagseigner, Lektor und Autor. Dies führte besonders auch in den Diskussionen des Imperialismuskapitels zu Spannungen. Bereits beim traditionellen Werk für Gymnasien und die Mittelstufe, *Geschichtliches Werden*, das von den 1950er bis in die 1980er Jahre aufgelegt wurde, gab es eine allgemeine und implizite Kolonialkritik. Bei einem neu konzipierten Werk für die Realschulen, das von Harro Brack herausgegeben wurde, wirkte sich dieser Aspekt 1972 etwas stärker aus. Das Buch hatte dem Imperialismuskapitel ein Teil über »Kulturkreise der Erde« vorgeschaltet. Das Kapitel über »Afrikanische Lebensformen« schloss mit dem Satz: »Seitdem bedroht der Sklavenhandel die Existenz der afrikanischen Völker.«[1319] Dadurch wirkten im Imperialismuskapitel Aussagen, wie: »[…] durch die zwangsweise Einführung von europäischen Lebensformen [wurden] die alten Sozial- und Stammesverfassungen zerstört«, stärker. Im Verfassertext spielte koloniale Gewalt gegen Personen in Afrika darüber hinaus kaum eine Rolle; anders in den

1316 *Lebendige Vergangenheit 9. Geschichte für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz*, Eck, Höfer, Krause, Kurz, Leinen, Noetzel, Pies, Schnabel und Wagner, Klett, 1986, 10–11.
1317 *Lebendige Vergangenheit. Geschichte für Hauptschulen in Niedersachsen Klasse 8*, Verfasser: Eck, Junge, Krause, Krupp, Wildenradt, Klett, 1988, 119.
1318 Expertengespräch Eck.
1319 *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 18.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Abbildungen. Im Abschnitt über den deutschen Kolonialismus wurde koloniale Gewalt nicht erwähnt.[1320]

Einen entscheidenden Wandel in Bezug auf die Darstellung kolonialer Gewalt vollzieht das neu konzipierte Werk *Geschichte Entdecken* 1981. Deutlich betont ein Abschnitt zur »Ausbeutung der Afrikaner im Kongo«, dass die Kolonie »ein einziges Arbeitslager« war. Es gab eine Fotografie mit »Eingeborenen mit Elfenbein«; einen Tagebucheintrag eines Engländers, der das Kongogebiet durchquert hatte und koloniale Gewalt schildert, und schließlich einen resümierenden Abschnitt, in dem noch einmal »die brutale Unterdrückung der Eingeborenen und ihre Ausbeutung« benannt wurden. Hieran schloss der Autor ein Abschnitt zum Deutsch-Herero-Krieg an, in dem er von der rücksichtslosen Härte der deutschen Truppen sowie von einem »ursprünglichen Vernichtungsplan« sprach und damit schloss, dass zwei Drittel der Herero und die Hälfte der »verbündeten Stämme« »umkamen«. Illustriert wurde dies mit zwei Fotos (gefangene Herero und Henrik Witbooi auf einem Pferd). Als Textquellen wurden ein Brief von Witbooi an Leutwein, ein Bericht des deutschen Generalstabs und ein Brief von Trothas zitiert. Das Kapitel endet mit:

> Bei der Ausbeutung der Kolonien nehmen die Kolonialherren auf die einheimische Bevölkerung keine Rücksicht. In Belgisch-Kongo werden die Eingeborenen zur Zwangsarbeit verpflichtet, in Südwestafrika aus ihren angestammten Siedlungsgebieten verdrängt. Aufstandsversuche der Eingebornen werden blutig unterdrückt.[1321]

Insofern vollzog das Werk einen Wandel, den man in anderen Büchern in diesem Zeitraum ebenso erkennen kann. Die Produktionsakten zeigen allerdings, dass um den Text intensiv gerungen wurde. Das Autorenteam aus neu rekrutierten Lehrkräften und Didaktikern stand für einen innovativen Ansatz, während Grünke bewährte Darstellungen von Schulbuchwissen bevorzugte. Ein besonderes Interesse zeigte er am Imperialismuskapitel, das von Oberstudienrat Michael Nehler verfasst wurde.

Nehler bekam im Oktober 1979 den entsprechenden Stoffplan vom Verlag zugeschickt; inklusive der Information, dass der Band im Mai 1980 im Kultusministerium vorgelegt werden solle – eine Deadline, die mehrmals verschoben wurde.[1322] Grünke leitete ihm außerdem Informationen über den derzeit in Ausarbeitung befindlichen Lehrplan weiter. Von einem Mitglied der Stoffplan-

1320 S. u. a. das halbseitige Bild »Französisches Militärlager in Dahomey. Bei ihren kolonialen Eroberungen setzen die Franzosen auch Eingeborenenmilizen ein«, auf dem Weiße Franzosen und viele Tote Schwarze abgebildet sind. *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 35, 37.

1321 *Geschichte entdecken 8*, Bernecker, Filser, Grünke, Kosteletzky, Neher, Stumpf und Voit, C. C. Buchner, 1981, 89–92. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1322 Verlag an Nehler, 09.10.1987. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kommission hatte Grünke erfahren, dass »entweder die Rohstoffkolonie Kongo oder die Siedlungskolonie Deutsch-Südwestafrika« behandelt werden könne; Konkurrenzwerke würden beide Themen anreißen. Das Nehler beide Themen behandeln wollte, wurde begrüßt, hatte aber massive Kürzungen in anderen Abschnitten zur Folge.[1323] In einem ersten Schritt kürzte Grünke Teile zur Deutschen Flottenpolitik oder zum Nationalismus und Sendungsbewusstsein.[1324] Für die Frage nach kolonialer Gewalt hatte die Diskussion zunächst zwei Folgen: Ein Bild von »Verstümmelten Kongolesen« nahm Grünke heraus – nicht ohne zu betonen, dass ihm dies nicht gefalle. Beim Deutsch-Herero-Krieg kürzte er das Zitat von Witbooi.[1325] Nehler ging davon aus, dass seine Version beim Ministerium eingereicht werden würde; vor der Einreichung fand kein Gespräch über die Änderungen statt. Als Nehler anschließend von den Änderungen erfuhr, schrieb er, dass diese Kürzungen »nicht vereinbart worden und sie werden auch jetzt von mir strikt abgelehnt, da sie meist zu unnötigen bzw. sinnentstellenden Verkürzungen der geschichtlichen Aussagen führen.«[1326] Einen solchen Eingriff – und das Ringen um den gedruckten Text – veranschaulicht die Tabelle auf der folgenden Seite.[1327]

Nehler schrieb, dass er nicht bereit sei, »eine entschädigungslose Enteignungsmaßnahme als eine Verbesserung der Rechtslage anzuerkennen.« Darüber hinaus führte er ausgiebig Literatur als Beleg für seine Darstellung an (u. a. Drechsler und Bley). Nehler sah seinen Ruf als Autor in Gefahr und fragte abschließend: »Und haben nicht auch Hauptschüler ein Recht auf einen ›sauberen Text‹?«.[1328] Falls es zu keiner Einigung kommen sollte, drohte er erst mit einem Anwalt, den er wenig später auch einschaltete. Es folgte ein Schlagabtausch, der sich bis November 1981 hinzog: Am Ende einigten sich Nehler und der Verlag über die meisten Textstellen und Nehler trat – gegen eine weitere Abschlagszahlung – alle Rechte an seinem Text an den Verlag ab.[1329] Dieses Ringen war im Vergleich mit den anderen Verlagen eine Ausnahme, aber es spiegelt durchaus

1323 Grünke an Nehler, 23.06.1980. BWA F 28 Ordner: Autoren N. Nach Einsendung des ersten Manuskripts wurde Nehler noch einmal darauf aufmerksam gemacht, dass es sich jeweils um ein »Sternchenthema« handelt, d. h. es den Lehrkräften freigestellt sei, ob sie es behandeln würden. S. Krischker an Nehler, 21.11.1980. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1324 Grünke an Nehler, 21.11.1980. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1325 Grünke an Nehler, 06.02.1981. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1326 So war die Sicht Nehlers nach einem Treffen im Februar 1981. Nehler an Grünke, 28.05.1981 BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1327 Nehler an Grünke 28.05.1981 BWA F 28 Ordner: Autoren N. *Geschichte entdecken 8*, Bernecker, Filser, Grünke, Kosteletzky, Neher, Stumpf und Voit, C. C. Buchner, 1981.

1328 Zusätzlich verwies er auch auf eine Dissertation aus Halle von 1966 (von Günter Mager); mit Literatur aus der DDR hatte er somit keine Probleme. S. Nehler an Grünke, 28.05.1981 BWA F 28 Ordner: Autoren N.

1329 Grünke an Rechtsanwalt, 20.11.1981. BWA F 28 Ordner: Autoren N.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Praktiken der Produktion und v. a. die Rolle Grünkes bei der Schulbuchproduktion wider, die in Teil II ausführlich behandelt wurde.

Nehlers Version	Grünkes Änderungen	Spätere Schulbuchversion 1981
Der ursprüngliche Vernichtungsplan wird später vom Deutschen Reich aufgehoben. Doch die Herero haben alles verloren. Wilhelm II. enteignet am 26. Dezember 1905 den gesamten Besitz der Eingeborenen. Sie besitzen fortan kein eigenes Land mehr […]	Der Krieg, der sich bis 1907 hinzieht, bewirkt eine Änderung der bisherigen Kolonialpolitik. Ein neu geschaffenes Reichskolonialamt achtet stärker auf die Rechte der Afrikaner.	Der ursprüngliche Vernichtungsplan, der auch in Deutschland Abscheu erregt, wird bald aufgegeben. Doch die Herero verlieren die Grundlage ihrer wirtschaftlichen Selbständigkeit. Wilhelm II. enteignet im Dezember 1905 den gesamten Grundbesitz der Herero. Sie haben fortan kein eigenes Land mehr und müssen sich in genau festgelegten Siedlungsräumen niederlassen, die von denen der Weißen streng getrennt sind. Zu besseren Kontrolle wird das Land in Polizeizonen aufgeteilt. […]

Auch bei anderen Publikationen hatte Grünke besonderes Interesse am Imperialismuskapitel gezeigt.[1330] Schon in den 1960er Jahren wollte der Autor Hermann Glaser in einem neuen Geschichtsband für die Sek. II, *Geschichtliches Werden*, eine Quelle über den Deutsch-Herero-Krieg aufnehmen – ein Bericht des Großen Generalstabs, der deutlich von der »Vernichtung« der Herero, vom »grauenhaften Bild verdursteter Heereszüge« sprach und mit den Sätzen endete: »Das Strafgericht hatte sein Ende gefunden. Die Hereros hatten aufgehört, ein selbstständiger Volksstamm zu sein.«[1331] In einer Diskussion offenbarten sich Grünkes und Glasers unterschiedliche Interpretationen kolonialer Gewalt deutlich. Grünke schrieb:

> Quelle Herero, deren Kürzung beanstandet wurde. Soll diese Quelle auch die Grausamkeiten beweisen, die der deutsche Imperialismus begangen hat? Ich persönlich würde das bezweifeln, denn es handelt sich hier um eine kriegerische Auseinandersetzung in der Wüste und es ist selbstverständlich, daß beide feindlichen Parteien es in erster Linie darauf abgesehen haben, den Gegner von den Wasserstellen abzudrängen.

1330 So informierte der Verlagsmitarbeiter Schneider den Herausgeber Brack am 22.04.1971, dass er das Kapitel über Imperialismus auf dessen Bitten an Grünke weitergleitet habe. BWA F 28 Ordner: Autoren: Bra–Brand.

1331 *Geschichtliches Werden*, Altrichter und Glaser, Buchner, 1968, 15.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Dies gehört zur einfachsten Kriegstaktik und hat beispielsweise nichts mit Grausamkeiten des Imperialismus zu tun.[1332]

Deutlich kommt die unterschiedliche oder zumindest die offene Interpretation der Quelle zur Sprache. Später kann Glaser sich beim Abdruck der Quelle durchsetzen. Sie bildet die erste Textquelle zu Gräueltaten in den Kolonien.[1333] Auch bei Bracks Geschichtswerken, die parallel zu *Geschichte Entdecken* erschienen, war dies ein Diskussionsthema.

Als Anfang der 1990er Jahre *Geschichte Entdecken* überarbeitet wurde, schied Karl Filser – der neben Nehler Grünke Widerstand geleistet hatte – nach Band 7 aufgrund von Differenzen aus dem Autorenteam aus. Für den entsprechenden Band 8 wurde ein neues Autorenteam ausgewählt. Das Imperialismuskapitel wurde deutlich gekürzt und orientiert sich an einem aktualisierten Lehrplan für Hauptschulen in Bayern.[1334] Im Schulbuch fiel das Kongo-Beispiel heraus und die Darstellung kolonialer Gewalt in den Abschnitten über Deutsch-Südwestafrika wurde ebenfalls verändert: Der Verfassertext wurde eingedampft und weist eine deutliche Spannung auf. So hieß es: »Nicht immer wurde die Herrschaft des weißen Mannes von den farbigen Völkern widerstandlos hingenommen. In verschiedenen Kolonialgebieten kam es zu Aufständen, die blutig niedergeschlagen wurden.« Anschließend beschrieben die Autoren den Deutsch-Herero-Krieg und nahmen Information, wie viele deutsche Siedler die Herero »töteten« auf. Sie schrieben auch, dass nach »zweijährigen Kämpfen […] die Aufständischen in die wasserlosen Wüstengebiete, abgedrängt [wurden], wo viele mit ihren Familien umkamen.« Zusätzlich wurden die Abbildungen von Herero entfernt; die Doppelseite des deutschen Imperialismus zeigt lediglich die Fahnenhissung von Nachtigal in Kamerun und das Bild eines Weißen Mediziners, der Schwarze behandelt. Die Textquellen von Witbooi, des Generalstabs und von Trothas fallen ebenfalls heraus und wurden durch einen Auszug aus Ansprengers Quellensammlung ersetzt, in dem die »Besitznahme Afrikas durch die Europäer aus Sicht der Betroffenen« geschildert wurde.[1335] Die Darstellung gewalttätiger Aspekte des Kolonialismus – v. a. der Deutsch-Herero-Krieg – wurden somit stark abgemildert. Ein Faktor hierfür ist Grünkes Beteiligung beim Produktionsprozess – und

1332 Grünke an Glaser, 20.09.1966, BWA F28/102.

1333 Zumindest in den hier untersuchten Büchern, wobei es aber als Sek.-II-Buch aus der regulären Analyse herausfällt.

1334 Zum neuen Autorenteam s. die Diskussion im Kapitel zur Schulbuchproduktion. Für das spätere Buch s. *Geschichte entdecken 8*, Mestel, Schell, Schön und Weber, C. C. Buchner, 1993. Für den zugrunde gelegten Lehrplan s. Lehrplan für die bayerische Hauptschule Fach Geschichte, Jahrgangsstufen 7 bis 9 vom 04.05.1992.

1335 *Geschichte entdecken 8*, Bernecker, Filser, Grünke, Kosteletzky, Neher, Stumpf und Voit, C. C. Buchner, 1981, 90–92. *Geschichte entdecken 8*, Mestel, Schell, Schön und Weber, C. C. Buchner, 1993, 34–35.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sein persönliches Geschichtsbild. Darüber hinaus kann der veränderte Lehrplan, der eine Kürzung des Abschnitts vorsah, als Grund herangezogen werden. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich nämlich auch bei *Erinnern und Urteilen*, das 1993 in einer bayerischen Ausgabe erschien – diesmal ohne Anteil von Alter, auch wenn sein Werk in verschiedenen Punkten als Vorlage diente. Auch hier wurde im Vergleich mit der 1980er Ausgabe das Imperialismuskapitel massiv gekürzt. Der Deutsch-Herero-Krieg wurde zwar noch in einer Zeitleiste erwähnt,[1336] aber im Verfassertext und in Quellen spielte er keine Rolle. Koloniale Gewalt wurde einzig in einem Quellenzitat von Gerlach, einem liberalen Reichstagsabgeordneten, behandelt, der deutlich über das deutsche Rechtssystem in Kamerun und die Prügelstrafe sprach. Dies wurde außerdem in einer Aufgabenstellung aufgegriffen.[1337] Deutlich kann so gezeigt werden, welche Spielräume Schulbuchautoren bei der Darstellung kolonialer Gewalt hatten und welche Faktoren das spätere Schulbuchwissen bedingten.

4.2 England

Die Behandlung kolonialer Gewalt in englischen Geschichtsschulbüchern unterscheidet sich, sowohl im synchronen als auch im diachronen Vergleich, erheblich. Es kann zunächst festgehalten werden, dass für Autoren die Darstellung von Gewalt kein grundsätzliches Problem darstellte, sie aber die Relevanz kontextabhängig unterschiedlich einschätzten. Es ergeben sich in der chronologischen Durchsicht keine eindeutigen Trends, wie mit kolonialer Gewalt umgegangen wurde. Zwar können in den 1970er Jahren verschiedene Bücher hervorgehoben werden, die deutlicher als zuvor auf koloniale Gewalt eingingen, aber es muss festgestellt werden, dass es durchgängig Bücher gab, in denen koloniale Gewalt keine Rolle spielte. Hier wirkten sich u. a. der offene englische Schulbuchmarkt und die Freiheit der Autoren aus.

In den allgemeinen Abschnitten zum Imperialismus, zum »Grab for Africa« oder »Scramble for Africa« gab es durchgängig eine Mehrzahl von Schulbüchern, die nicht schildern, dass dies ein Prozess war, der mit Gewalt einherging; ebenso spielte in den wenigen Abschnitten zur Kolonialpolitik Gewalt keine Rolle. Autoren der übrigen Bücher gaben zumindest Hinweise auf koloniale Gewalt oder deuteten sie an. Rayner beschrieb in der *Concise History of Modern Europe* beispielsweise im Abschnitt »The Scramble for Africa«, wie das Deutsche Reich

1336 *Erinnern und Urteilen 9*, Bernlochner, Fleischer, Schüren, Schieber und Weber, Klett, 1993, 40.

1337 *Erinnern und Urteilen 9*, Bernlochner, Fleischer, Schüren, Schieber und Weber, Klett, 1993, 44–45.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»agreements with native chieftains« schloss, wie die Rivalität zwischen den europäischen Mächten stieg und dann auf der Berliner Konferenz »rules for the new game of colony-grabbing« niedergelegt und so der Kontinent aufgeteilt wurde – insgesamt stellte er es als formalen Prozess dar: ohne die Beteiligung von Menschen aus Afrika und ohne auf koloniale Gewalt einzugehen. Einzig am Beispiel Italiens schilderte er beiläufig, dass Italien mit Emperor Menelik einen Krieg führte, der mit der »annihilation of the Italian forces at Adowa (1896)« endete, d. h. hier wurde zumindest ein Konflikt erwähnt. Diese Vorgehensweise nutzte er nahezu unverändert für die Auflagen zwischen 1936 und 1961.[1338]

Die Stokes schilderten in den 1970er Jahren unter »The Colonial Question« die »aquisation of colonies« ebenso ohne Konflikte und ohne auf Personen aus Afrika einzugehen, aber in Klammern schoben sie zumindest ein: »In view of the strenght of European armies and industry, the native peoples of course had no choice in the matter.«[1339] In dieser Weise dominiert das Nicht-Wissen über koloniale Gewalt. Erst in späteren Büchern wurde diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit zuteil und Widerstände afrikanischer Personen wurden nicht als Ausnahme gesehen. So schrieb Culpin 1986: »The Africans often fought back. The Zulu defeated the British at Isandhlwana, and the Ethiopians defeated the Italians at Adowa. However, the white solders usually won: spears were no match for machine guns.«[1340] In dieser Perspektive wurde deutlich, dass Personen aus Afrika selbstbestimmte Subjekte während des Imperialismus waren, wenngleich ihr Widerstand im selben Zug als chancenlos disqualifiziert wurde.

Diese weitgehende Ausklammerung von Gewalt hatte zwei Ausnahmen: den Burenkrieg in Südafrika und den Mahdi-Aufstand im Sudan. Diese wurden auch von den Geschichtsbüchern, die sonst nicht auf koloniale Gewalt eingingen, behandelt.[1341] Der Buren-Krieg (1899–1902) gehörte zum festen Kanon von Geschichtsschulbüchern und war in die britische Geschichte in Südafrika eingebettet. Die Geschichte Südafrikas wurde durchgängig i. d. R. von der Besiedlung erster niederländischer Siedler über die Übernahme der Kolonie durch die Bri-

1338 *A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1938*, Rayner, Longmans, 1946, 342, 344.

1339 *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973], 243. Auch Newth, die wie die Stokes vergleichsweise viel Wissen über das vorkoloniale Afrika in ihr Buch aufnahm, schildert die »division of Africa« ohne Gewalt. Die einzige Andeutung beschränkt sich auf: »The Africans lost their independence when Europeans conquered and occupied their countries, but they gained in many ways.« Ausführliche Schilderung von Gewalt findet sich im Abschnitt zum Burenkrieg. *A History of Britain. Britain in the World 1789–1901*, Newth, Penguin Books, 1967, 210–213.

1340 *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984], 244.

1341 Bei Longman behandelten Dance in seinen Büchern (1944–1967), Richards (1950–1987), Stokes (1976–1985) oder Brooman (1985) keinen Fall weiteren Fall kolonialer Gewalt. Ähnlich verfahren OUP- und Arnold-Bücher aus allen Zeitschnitten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ten, den »Great Trek« und den Burenkrieg bis zur Eingliederung Südafrikas ins *Empire* als *selfgovern* bzw. später mit dem Austritt Südafrikas aus dem *Commonwealth* geschildert. Der Gegensatz zwischen den Buren und Briten wurde ausgiebig beschrieben und meistens auf die Abschaffung der Sklaverei im *Commonwealth* und den Unmut der Buren darüber zurückgeführt. Personen aus Afrika kommen kaum als eigenständige Akteure vor. Eine Ausnahme ist die Hervorhebung der Gruppe der Zulu. Sie wurden in der Mehrzahl der Schulbücher zumindest erwähnt und teilweise wurde der Krieg ausführlich geschildert. Eine Entwicklung über die Zeit vom den 1940er bis in die 1990er Jahre gab es in diesem Aspekt nicht. Vielmehr scheinen die Autoren nach individuellen Kriterien entschieden zu haben, welche Schwerpunkte sie setzten. Ebenso entschieden die Autoren bei den Büchern, die die Zulu erwähnten, situativ, welches Wissen vermittelt wurde. Zunächst muss festgehalten werden, dass die Zulu als Aggressor auftreten und meist kaum weiterführende Informationen über sie geboten wurden. Exemplarisch kann hier Dance herangezogen werden, der 1944 beschrieb, dass der »Transvaal was threatened by the Zulu under their king Cetewayo« und die Buren sich daher dem *British Empire* anschlossen, um dann überzuleiten, dass, sobald die »Zulu danger« vorbei war, die Buren wieder gegen die »English force« rebellierten.[1342] In der Auflage von 1969 weitete er das Wissen über Zulus aus. Er führte einerseits eine Unterteilung ein: »Of the many Native peoples, some were backward and uncivilized, but some (especially the Zulu) were very civilized in their own way, and were brave fighters as well.«[1343] Darüber führte er aus, dass sie im südlichen Afrika siedelten und maßgeblich vom Jagen und von der Landwirtschaft – ähnlich wie die Buren – leben und sie u. a. deswegen in Konflikt mit den Buren liegen würden. Dance schilderte, dass der »new, warlike Zulu king (Cetewayo)« entschlossen war, das Land zurückzuerobern, von dem die Buren sie vertrieben hatten. Er fuhr fort, dass die Buren sich dem *British Empire* anschlossen, die Zulu-Gefahr beseitigt wurde und die Buren dann gegen das *British Empire* rebellierten. Hiermit sind drei Elemente aufgegriffen, die auch bei den anderen wenigen Erwähnungen der Zulu jeweils thematisiert wurden: Erstens wurden die Zulu als hervorragende Krieger bezeichnet. Zweitens, dass man ihnen hierfür durchaus Respekt zollte und sie in den Schulbüchern als einzige Gruppe im südlichen Afrika als wirkliche Gegner behandelt wurden. Drittens zeigte sich aber auch deutlich, dass der Zulu-Krieg nicht als eigenständiges Thema behandelt wurde, sondern nur als Erklärung dafür diente, warum die Buren sich dem *British Empire* anschlossen. Dementsprechend mussten die Autoren auch keine weiteren Informationen über die Zulu liefern. So fügte Hill in seinen Schulbüchern von den 1940er bis in die 1970er Jahre noch die

1342 *Longman's New Age History III*, Dance, Longmans, 1944, 474.
1343 *British and Foreign History.Three*, Dance, Longmans, 1969 [1967], 129.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Erzählung ein, dass »Chief Dingaan« eine Gruppe Buren in sein Lager lockte, um sie dort abzuschlachten (»slaughter«). Ein Ereignis, das später am *Blood River* gerächt wurde, als eine britische Einheit gegen eine Gruppe Zulu gewann, die nur mit Speeren bewaffnet waren.[1344] Dass die Autoren die Zulu als eigenständige Akteure nicht als relevant genug einschätzten, um ihnen mehr Raum zuzugestehen, wird auch anhand der Karten und Abbildungen deutlich. Zwar druckte die Mehrzahl der Autoren Karten zum Burenkrieg ab, um den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung zu bieten. Aber dabei berücksichtigte nur eine relativ geringe Zahl von Karten auch die Zulu.[1345] Auch auf Abbildungen spielen Zulu kaum eine Rolle.[1346]

Nach dieser Vorgeschichte wurde der Burenkrieg behandelt. Unter der Fragestellung, welches Wissen über Gewalt im kolonialen Kontext vermittelt werden soll, ist v. a. ein Element hervorzuheben: die »concentration camps«. Aggressor sind zunächst die gegen die Briten rebellierenden Buren – nachdem die Briten die Zulu-Gefahr behoben hatten, kämpften die Buren nun um ihre Unabhängigkeit vom *British Empire*. Dies wurde zunächst wie ein regulärer Krieg – wie er auch in anderen Regionen stattfinden könnte – geschildert. Die Buren konnten zunächst verschiedene Gewinne verbuchen, nachdem die Briten allerdings weitere Truppen geschickt hatten, veränderte sich ihre Art der Kriegsführung: Die Buren gingen zu einer Guerillataktik über. Erste Bücher erwähnen diese Taktik ab Mitte der 1960er Jahre.[1347] Auffälliger ist aber, dass wenig später auch »concentration camps« in Geschichtsschulbücher aufgenommen werden.[1348] Wurde der Krieg

1344 *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1957 [1949], 158, *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1972 [1968], 103. In ähnlicher Weise schildert Richards, dass es erst ein »disaster at Isandhlawan« gab, wo ein schlecht gesichertes Lager von Zulus ausgelöscht wurde (»wiped out by the Zulu spearmen«), was aber später mit dem »complete triumph at Ulundi« endete. *An Illustrated History of Modern Britain*, Richards und Hunt, Longmans, 1963 [1950] – ein Aspekt, den er in späteren Büchern nicht mehr hervorhob.

1345 Zum Beispiel Snellgrove, der in seiner 1981er Ausgabe der britischen Geschichte auf einer Karte Südafrikas u. a. auch Zululand einzeichnete und zusätzlich noch Schlachten verortete. *The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981, 28.

1346 Eine der wenigen Ausnahmen ist Unstead, der in seiner *British History* der 1960er Jahre die Zeichnung »A Zulu Warrior« abgebildet hat. Hervorzuheben ist, dass keine Bilder von Konflikten gezeigt werden, sondern der kriegerische Aspekt allgemein betont wurde. *A History of Britain 4*, Unstead, Black, 1967 [1963], 95.

1347 *A Course in British History. 1688 to the Present Day, Two*, Stewart und Methven, Arnold, 1967. British and Foreign History. Three, Dance, Longmans, 1969 [1967]. Dance nutzte dies nicht in der Ausgabe von 1944: *Longman's New Age History III*, Dance, Longmans, 1944.

1348 Bei OUP ab *Europe & the World. 1870 to the Present Day*, Lindsay, OUP, 1979, *20th-Century Britain*, Robson, OUP, 1979 [1973], ebenso in *British History 1815–1914*, Hill und Wright, OUP, 1981; Arnold ab *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1972 [1968]. Longman ab *An Illustrated History of Modern Britain*, Richards und Hunt, Longmans, 1963 [1950], 388. *Britain 1851–1945*, Richards und Quick, Longmans, 1967, 167. *Twentieth Century Britain*, Richards und Quick, Longmans, 1968, 36. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gegen die Zulu noch dadurch legitimiert, dass sie die Ruhe und Ordnung sowie die Sicherheit der Buren gefährdet hätten, wurden die Lager damit gerechtfertigt, dass die Buren nun zur Guerillataktik übergegangen waren. Dies ändert aber nichts daran, dass die Kriegsführung der britischen Truppen und speziell Lord Kitchners teilweise kritisch gesehen wurden.

Neben den Kriegen in Südafrika gab es für das britische Kolonialreich einen weiteren zentralen Konflikt Ende des 19. Jahrhunderts. Im heutigen Sudan führte Muhammad Ahmad, genannt Mahdi, 1881 einen Aufstand gegen die ägyptisch-britische Herrschaft an und schaffte es zumindest über einige Jahre hinweg, große Gebiete von der Kolonialherrschaft zu befreien, bis er durch britisch-ägyptische Truppen niedergeschlagen wurde. Dies behandelten die Autoren der verschiedenen Verlage sehr unterschiedlich in den Geschichtsschulbüchern.[1349]

Eine der ausführlichsten Beschreibungen lieferte Masefield in ihrer Geschichte des *British Empire* in der Nachkriegszeit. Im Abschnitt »Revolt in the Sudan; Death of Gordon« beschrieb sie, wie im Sudan ein »fanatical ›holy man‹ known as the Mahdi rallied the Mohammedan Sudanese under his banner to conquer the land for Mohammed.« Eine »schwache« ägyptische Armee unter britischer Führung wurde von seinen Truppen umkreist und die anschließende Gewalt umschrieb Masefield mit »cut them to pieces.« Anschließend wäre Gordon mit Truppenverbänden nach Khartum gekommen, um die Revolte zu zerschmettern (»crush«), aber er wurde von Mahdi und seinen »fanatical Dervishes« belagert und schließlich umgebracht, als er in die Kirche gehen wollte, um »his last stand« zu machen.[1350] Schließlich wurde Kitchner gesandt, um mit seinen Truppen die *Dervishes* bei Omdurman (1898) zu schlagen. Masefield nannte zwar die Schlachten, beschrieb aber keine Gewalt. Am eindrücklichsten – v. a. durch

und Stokes, Longman, 1977 [1973], 62. *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 27. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981, 33. Sowie bei Roberts. Bei sonstigen Verlagen: *Looking at History 5*, Unstead, Black, 1974 oder bei Newth – in diesem Fall nennt sie aber nur »camps« (und nicht »concentration camps«), in denen »women and children« gesperrt wurden, s. *A History of Britain. Britain in the World 1789–1901*, Newth, Penguin Education, 1976, 216.

1349 So wurde es bei Arnold v. a. zu Beginn des Untersuchungszeitraums behandelt: *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1957 [1949]. *Portrait of World History III*, Williams, Arnold, 1971 [1966]. *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1972 [1968]. Bei OUP maßgeblich zum Ende des Untersuchungszeitraums: *A Portrait of Europe 1789–1914*, Roberts, OUP, 1980 [1972]. *Europe & the World. 1870 to the Present Day*, Lindsay, OUP, 1979. *British History 1815–1914*, Hill und Wright, OUP, 1981. Durchgängig wurde es bei Longman behandelt: *Longman's New Age History III*, Dance, Longmans, 1944. *An Illustrated History of Modern Britain*, Richards und Hunt, Longmans, 1963 [1950]. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973]. *Longman Secondary Histories. Britain since 1700*, Cootes, Longman 1984 [1982]. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981. *Britain and Europe 1848–1980*, Roberts, Longman, 1986. *A Sense of History. The British Empire,* Roberts, Longman, 1995.

1350 Je *The British Commonwealth and Empire*, Masefield, Bell, 1947, 182.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

den Kontext der Kirche – blieb Gordons Tod. Gerade diese Information lieferten die anderen Autoren nicht; die Kontextualisierung des Mahdi als fanatisch boten allerdings fast alle Autoren; teilweise auch weit ausführlicher.[1351]

Aus den jeweiligen Beschreibungen des Konflikts fällt Geoffrey Williams heraus. Er erwähnt zwar Mahdi als Person nicht, beschreibt aber, dass Kitchner als Befehlshaber eine ägyptische Armee in den Sudan führte, wo er bei Omdurman auf eine sudanesische Armee stieß und 20 000 Sudanesen »getötet wurden« (»were killed«), bevor er nach Faschoda vorrücken konnte.[1352] Es war die einzige Nennung einer organisierten Armee auf sudanesischer Seite sowie von Opferzahlen.

Nur wenige Schulbücher griffen die Gewalt auch in Abbildungen auf. Neben einem Porträt von Gordon zeigte Ray in seiner *Headline History* auch die Zeichnung »Gordon meets his death«, in der er auf einem Podest steht und mehrere arabisch aussehende Personen mit Speeren auf ihn zielen. Ray schrieb dazu im Verfassertext: »Gordon dressed in a white uniform, met them. He stood on the steps of the Palace and faces his enemies. The British soldier was quite calm. With shouts, the leapt at him, stabbing with spears and swords. In a few moments he was dead.«[1353] Die Darstellung rückt – entsprechend dem didaktischen Konzept, die Kapitel als zeitgenössische Zeitungsartikel aufzumachen – Gordon in den Mittelpunkt der Erzählung und erzählt somit eine Heldengeschichte. Dabei fällt aber auch auf, dass Mohammed Ahmed sich zwar als »special prophet sent from God« bezeichnete, aber nicht per se als Fanatiker beschrieben wurde.

Nur Roberts beschrieb Mahdi als gleichwertigen Gegner und disqualifizierte ihn nicht von vornherein als Fanatiker. 1986 beschrieb er in einem Geschichtsschulbuch den Aufbau des britischen Kolonialreichs aus technologischer Perspektive. Mahdi erschien hier als regulärer Gegenspieler und der Konflikt wurde maßgeblich unter Fragen der Ausrüstung der Gegner beschrieben. In einer Quelle bot er einen Bericht eines *Gunboats* an:

> It began suddenly to blaze and flame from the Maxim guns, quick-firing guns and rifles. The river slopes of the Kerreri hills, crowded with advancing thousands, sprang up with clouds of dust and splinters of rock. The charging Dervises sank down in tangles heaps. The masses in the rear passed irresolute. It was too hot even for them.[1354]

1351 Dance schrieb z. B. vom »fanatical Arab prophet called the Mahdi«, *Longman's New Age History III*, Dance, Longmans, 1944, 476. Hill schrieb vom »Mahdi, a fanatical Moslem prophet«, der das Gebiet gehalten habe, bis es nach »fierce fighting« erobert worden sei, *A Survey of British History IV*, Hill, Arnold, 1972 [1968], 158.

1352 *Portrait of World History III*, Williams, Arnold, 1971 [1966], 106.

1353 *Headline History. The Nineteenth Century*, Ray, Evans, 1978 [1973], 114–116.

1354 *Britain and Europe 1848–1980*, Roberts, Longman, 1986, 7.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Daneben druckte er auch eine Zeichnung ab, auf der britische Reiter und tote Kriegsgegner abgebildet waren. In einer Aufgabenstellung sollten die Schülerinnen und Schüler den Sieg unter Fragen der Tapferkeit und Disziplin wie auch der Waffenqualität bewerten.

In seiner Geschichte des britischen Kolonialreichs von 1995 nahm Roberts den Sudan dann als Fallbeispiel ausführlicher in den Blick. Er bot ein Porträt des Muhammad Ahmed, bezeichnete ihn respektvoll als »most powerful man in the Sudan«, fügte aber keine Informationen über religiösen Fanatismus an. Neben dem Porträt druckte er die Abbildung »The final moments of General Gordon at Khartoum, as seen by an artist in the *Illustrated London News*« ab. Der Schwerpunkt lag somit auf der Geschichte der beiden Männer. Abschließend – und unter der Frage der kolonialen Gewalt bedeutsam – nahm er die Zeichnung »The Battle of Omdurman, 1898« auf, in der britische Kavallerie gegen sudanesische Fußsoldaten mit Gewehren anritt.[1355] Im Verfassertext schrieb er zwar schlicht, dass Kitchner die »Mahdist forces at Omdurman in 1898« besiegte, aber durch die Ausführungen zu Mahdi und v. a. das abschließende Bild wurden Sudanesen als – unterlegende, aber – zu respektierende Gegner dargestellt.

Eine andere Perspektive warf David Killingray auf. Wie schon in den vorherigen Kapiteln beschrieben schilderte er in seinem Werk *A Plague of Europeans* den Kolonialismus als Unterbrechung einer afrikanischen Geschichte. In diesem Zusammenhang führte er auch andere historische Ereignisse ein, beispielsweise die »British invasion of Asante, 1874«, die er eindrücklich mit einer Zeichnung visualisierte.[1356] Indem er koloniale Gewalt auch von britischer Seite auf diese Weise präsentierte, stach er deutlich aus den analysierten Büchern heraus. Mit diesem Werk löste Killingray in den 1970er Jahren aber keinen Trend aus. Bis zu den Geschichtsbüchern in den 1990er Jahren gab es Werke, die Gewalt im kolonialen Kontext nicht behandelten.

Parallel zu Roberts Longman-Werk 1995 erschien Steve Buxtons *Empire*-Buch bei Hodder. Das Kapitel »How did British Power spread?« zeigt schon in der Überschrift, dass lediglich eine Akteursgruppe relevant war. Zwar nannte Buxton im Zusammenhang mit Indien auch »Companie's armies«, die Schlachten schlugen, aber ebenso hätten einige Herrscher den Briten auch freundschaftlich gegenübergestanden. Im abschließenden Kapitel »Consequences of the Empire« führte er in einem Diagramm vier Konsequenzen auf:

> British sports like rugby and cricket are still popular in many countries which were once part of the empire. English is spoken by millions of people all over the world in countries

1355 A *Sense of History. The British Empire,* Roberts, Longman, 1995, 29–31.
1356 *A Plague of Europeans*, Killingray, Penguin Education, 1973, 73.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> where Britain once ruled. Britian is a multi-racial society because people came to live here from all over the empire. Britain still plays a part in world affairs.[1357]

In dieser Sicht war kein Platz für die Thematisierung kolonialer Gewalt (und ihrer Auswirkungen bis heute).

Während die bisher genannten Kriege in Südafrika und im Sudan weitgehend in eine Erfolgsgeschichte des *Empire* eingebunden wurden, soll abschließend nach Wissen über den Mau-Mau-Krieg gefragt werden. Dieser kann – vergleichbar mit dem Herero/Nama-Krieg in Deutschland – als schwieriges Wissen eingestuft werden, da hier massive Gewalt gegen die Bevölkerung eingesetzt wurde, was im Anschluss zu Forderungen nach Entschädigung und in den letzten Jahren zu Gerichtsverfahren in London geführt hat.[1358] Anders als die bisherigen Konflikte fand dieser innerhalb des Untersuchungszeitraums statt. Die untersuchten Bücher behandelten den Krieg und die damit einhergehende Gewalt uneinheitlich: Während ein Autor von OUP ihn erstmals 1956 aufgriff, gab es in dem Verlag nur einen weiteren Autor, der dies tat. Bei Arnold griffen es, ab 1966, vier Autoren auf, bei Longman ab 1968 fünf Autoren,[1359] d. h. der Mau-Mau-Krieg wurde zwar ab Mitte der 1950er Jahre bis zum Ende des Untersuchungszeitraums in Geschichtsschulbüchern behandelt, aber gleichzeitig gab es auch Geschichtsschulbücher, die diesem Teil der britisch-kenianischen Geschichte keine Aufmerksamkeit widmeten.

Wissen über diesen Teil der Geschichte wurde in der Regel nicht in das Imperialismuskapitel aufgenommen, vielmehr behandelten die Autoren es im Abschnitt der Dekolonisation bzw. wie Blount im Abschnitt »From Empire to Commonwealth«. Blount schätzte – noch zu Kriegszeiten – den Konflikt als so relevant ein, dass er ihn sowohl in der Zeittafel zu Beginn des Buchs als auch im Index am Ende aufführte.[1360] Den eigentlichen Abschnitt über den Konflikt hielt er dagegen relativ kurz, den Kern bilden folgende Sätze:

1357 *Action History 4*, Buxton, Hodder, 1995, 30–36.

1358 Collste, »Rectification for Atrocities«. Ian Cobain, »Kenya. UK expresses regret over abuse as Mau Mau promised payout«, in: *The Guardian*, 06.07.2013.

1359 Arnold: *Portrait of World History III*, Williams, Arnold, 1971 [1966]. *A Course in British History. 1688 to the Present Day, Two*, Stewart und Methven, Arnold, 1967. *Aspects of Modern World History*, Davies, Hodder & Stoughton, 1990. *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 1991. OUP: *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956. *20th-Century Britain*, Robson, OUP, 1979 [1973]. Longman: *Twentieth Century Britain*, Richards und Quick, Longmans, 1968. *Europe and the Modern World 1870–1970*, Stokes und Stokes, Longman, 1977 [1973]. *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981. *Longman Secondary Histories. Britain since 1700*, Cootes, Longman 1984 [1982]. *Twentieth Century History. The World since 1900*, Howarth, Longman, 1981 [1979] (s. *Twentieth Century History. The World since 1900*, Brooman, Longman, 1993 [1989]).

1360 Zeittafel: »Beginning of the Mau Mau emergency in Kenya«. *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 9, 159.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> In Kenya fear that the white minority will indefinitely block the progress of the Africans towards self-government led to the desperate and savage rising of the Mau Mau. Though this bloodthirsty movement has no chance of succeeding in its main object, which is to drive all Europeans out of Kenya, it seems doubtful if the movement can be completely and finally suppressed. In the meantime atrocities and reprisals are poisoning relations between Africans and Europeans; and only good relations between the two races hold any hope of a happy and prosperous future for the colony.[1361]

In einem der Nachfolgebände führte Robson 1973 aus:

> The history of Kenya was, in contrast, much more troubled. Substantial numbers of Europeans, who nevertheless formed only one per cent of the colony's population, farmed the best land on the high plateaux. They were alarmed by the prospect of Selfgovernment for the Africans, while the latter resented white ownership of the most fertile land. Violence erupted in 1952: African tribesmen, calling themselves the ›Mau Mau‹, murdered European settlers and destroyed their farms. Within two years British troops had brought the revolt under control and imprisoned Mau Mau Ieaders, the foremost of whom was Jomo Kenyatta. The rebellion and the problem of the white settlers impeded Kenya's constitutional development, but independence was at last granted in 1963. Kenyatta, like Nkrumah, exchanged his prison cell for the Prime Minister's residence.[1362]

Die anderen Geschichtsschulbücher dieses Zeitraums bewegten sich inhaltlich in einem ähnlichen Rahmen: Es ging um einen Konflikt zwischen Weißen Siedlern und Schwarzer Bevölkerung; Kenyatta wurde als maßgeblicher Akteur benannt und die Mau Mau, meist als Geheimbund dargestellt, als Akteure beschrieben, die blutrünstig agieren würden. Teilweise wurden sie als Terroristen bezeichnet und nach einem Gefängnisaufenthalt Kenyattas sei dieser geläutert gewesen und habe die Regierungsgeschäfte übernommen, als das Vereinigte Königreich Kenia in die Unabhängigkeit »entließ«. Insgesamt erscheint dies als ein Beispiel für die Dekolonisierung, wobei einige Autoren betonten, dass dieser Prozess meist friedlich gestaltet wurde und Kenia mit den gewalttätigen Ausschreitungen somit eine Ausnahme bildete.

Im Überblick der ersten Geschichtsschulbücher, die das Thema aufgreifen, fällt einerseits Williams auf (1966): Er widmete dem Abschnitt wesentlich mehr Raum als die übrigen Schulbücher und betonte als ein Grund für einen Anstieg der Gewalt das »apparently arrogant treatment of their people [Kikuyu] by the white minority who, so it seemed to the African, had stolen the best of his land.« Der Autor stellt zunächst sein Verständnis für das grundlegende Problem dar. Aber er kritisiert das spätere Vorgehen deutlich. Kenyatta, ein »man of enormaus physical and mental powers«, war die leitende Person; Mitglieder der Mau Mau

1361 *The Last Hundred Years 5*, Blount, OUP, 1956, 65.
1362 *20th-Century Britain*, Robson, OUP, 1979 [1973], 312.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

hätten sich verpflichtet, »to commit any violence against Europeans«, in Schulen würde »hate all Europeans« gelehrt, es gab »bloodletting-ceremonies involving humans as well as animals by swearing horibble oaths of loyalty, and by threats of murder«. Kurz: Sie wurden als »Mau-Mau terrorists« bezeichnet. Schließlich schrieb er: »White settlers went in continual fear of being murdered or burnt alive in their farms, while many of those Kikuyu who refused to carry out Mau-Mau orders were hacked to death.« Und die Folge war, dass nach zwei Jahren, Ende 1955, 20 000 Kukuyu und 53 Briten getötet worden waren.[1363] Gewalt spielte in der Darstellung von Williams somit eine hervorgehobene Rolle, wobei er zwar die Angst der Siedler betonte, aber maßgeblich auf die Gewalt von Kenianern gegen die kenianische Bevölkerung fokussierte.

Andererseits sticht Culpins *Making History* von 1984 hervor. Während schon vorher verschiedene Autoren schrieben, dass die Briten Truppen gesandt hatten,[1364] betonte Culpin: »Thousands of British troops were brought in to crush the terrorists.« Während die meisten Autoren keine konkreten Aktivitäten des britischen Militärs beschrieben oder dessen Handeln ins Passiv setzten, wählte Culpin mit »crushed« ein Verb, das auf die Gewalt britischer Truppen hinwies. Dabei muss aber auch gesagt werden, dass es Culpin für *dieses* Werk relevant erschien. In seinem nächsten Werk, *Making Modern Britain*, erwähnte er diesen Teil der Geschichte nicht.[1365]

Obwohl Gewalt in den Verfassertexten durchaus präsent war, vertieften die Autoren dieses Thema nicht in Aufgabenstellungen für Schülerinnen und Schüler. Auch visuell wurde es nur in sehr wenigen Fällen unterlegt – meist mit Bildern von Mau-Mau-Verdächtigen. Auch hier kann kein Trend nachgewiesen werden. So fand dies zu unterschiedlichen Zeiten und bei unterschiedlichen Autoren sowie Verlagen statt.[1366] Es gibt somit kaum Abbildungen, die koloniale

1363 *Portrait of World History III*, Williams, Arnold, 1971 [1966], 353–354.

1364 Die Stokes schrieben lediglich, dass britische Truppen geschickt wurden. *Europe and the Modern World 1870–1983*, Stokes und Stokes, Longman, 1984, 319. Hamer beschrieb ihr Ziel, »to combat the attacks«, *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 195. Davies schrieb, dass sie die Unabhängigkeit verbindern sollten, *Aspects of Modern World History*, Davies, Hodder & Stoughton, 1990, 427.

1365 *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984], 255. *Making Modern Britain. British Social and Economic History from the 18th Century to the Present Day*, Culpin mit Turner, Collins, 1994 [1987].

1366 Unstead, der Wert auf eine reiche Bebilderung legte, war der erste, der Abbildungen zu dem Thema aufnahm. Neben Kenyatta druckte er auch das Bild »Mau Mau Suspects being escorted by Kenya police« ab, *A History of Britain 4*, Unstead, Black, 1967 [1963], 208–209. Anschließend nahm – innerhalb des ausgewählten Samples – erst Hamer wieder ein Bild hierzu auf: »Putting the finger on a Mau-Mau suspect«, *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 194. Im selben Zeitraum nahm Snellgrove ebenso wie Unstead ein Bild von Kenyatta und eines mit einer Andeutung von Gewalt (»African suspects being rounded up during Mau Mau unrest, 1952«) auf, *Longman Secondary Histories. The Mo-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Gewalt in englischen Geschichtsschulbüchern abbilden – und das, obwohl die Autoren kein prinzipielles Problem mit der Abbildung von Gewalt hatten. So druckte Culpin im Kapitel über die Geschichte Südafrikas nicht nur das Bild »Black riots in Soweto, 1976« ab, auf dem Demonstranten vor einem zerstörten Auto zu sehen sind, sondern halbseitig auch einen »Black demonstrator killed at Sharpeville, 1960«.[1367] Auch die geführten Expertengespräche mit Autoren weisen darauf hin, dass das Zeigen von Toten oder Gewalt von ihnen weder als Problem eingeschätzt wurde, noch in Zusammenarbeit mit dem Verlag zum Problem gemacht wurde. Nimmt man an, dass Abbildungen zu diesem Themenfeld für Autoren erreichbar waren, so bleibt nur die Erklärung, dass sie es zu dem gegebenen Zeitpunkt nicht als relevant angesehen haben, auf Gewalt durch britische Akteure visuell hinzuweisen, ebenso wie dies im Verfassertext kaum zur Sprache kam.

5 Wissen über Entwicklungspolitik

Seit einigen Jahren bildet die Kategorie Wissen auch für die Analyse der Geschichte der Entwicklungspolitik einen zentralen Zugang,[1368] wobei v. a. in den Blick genommen wurde, »mit welchen Wissensbeständen Praktiker [›Entwicklungshelfer‹] ausgestattet werden sollten« und welche Vorannahmen und

dern World since 1870, Snellgrove, Longman, 1981, 249. Ein ähnliches Bild wählte Davies 1990 (»A Kikuyu Horne Guard points out a Mau Mau suspect«). *Aspects of Modern World History*, Davies, Hodder & Stoughton, 1990, 247. Culpin bebilderte Kenyatta, aber keine Gewalt. *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984], 254.

1367 *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984], 252–253. Hamer, der auch Mau Mau-Verdächtige zeigte, druckte in einem größeren Format ebenso Demonstranten ab (»Chaos in the former Belgian Congo«), *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 195. Roberts zeigte in Zusammenhang mit Afrikawissen das Bild »A victim of the regime of King Leopold in the Congo«, auf dem eine nackte Person ausgepeitscht wird, *A Portrait of Europe 1789–1914*, Roberts, OUP, 1980 [1972], 317. Sowie »The Congo 1961 – Congolese soldiers force their Belgian captives to pose in a humiliating fashion for the photographer.« *A Portrait of Europe 1900–1973*, Roberts, OUP, 1975, 276. Roberts zeigte 1995 in seiner Geschichte des *British Empire* 1995 sogar ein Foto, auf dem mehrere Personen gehängt wurden, während Weiße Kolonialbeamte zusahen (»The end of the Shona rebellion of 1896«), *A Sense of History. The British Empire*, Roberts, Longman, 1995, 72. Und Davies zeigte zu »The Sharpville Massacre« ein Bild mit mehr als einem Dutzend Leichen, *Aspects of Modern World History*, Davies, Hodder & Stoughton, 1990, 227.

1368 Für einen Überblick s. Corinna R. Unger, »History of Development and Modernization. Findings, Reflections, Future Research«, auf: *H-Soz-Kult-Forschungsberichte*, 09.12.2010. Hubertus Büschel, »Geschichte der Entwicklungspolitik«, auf: *Docupedia-Zeitschichte* 11 (2010). Büschel und Speich-Chassé (Hg.), *Entwicklungswelten.*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Machtasymmetrien in diese Wissensstrukturen eingeschrieben waren.[1369] Dabei wurde allerdings vernachlässigt, dass es – jenseits der Entwicklungsakteure – auch in den sogenannten Geberländern einen massiven Wandel der Wissensordnungen gab.[1370]

Wissensbestände über Entwicklungspolitik heben sich von den vorherigen Fallbeispielen v. a. dadurch ab, dass sie in der gesellschaftlichen Debatte als Bildungsinhalt »besonderer Art« konzeptualisiert wurden. Wie im Kapitel über die gesellschaftlichen Diskussionen ausgeführt versuchten verschiedene Akteure – auf nationaler und internationaler Ebene – massiv Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt zu installieren, der quer zur klassischen Fächeraufteilung lag.[1371] Die Schulbuchautoren hatten es hier aber – in einem stärkeren Maß als bei anderen Themen – mit zwei Problemen zu tun: Erstens handelte es sich jeweils um die gegenwärtige Politik, d. h. es gab noch keine historisch reflektierten Arbeiten über die Geschichte der Entwicklungspolitik und dementsprechend bildeten sie auch in Geschichtsschulbüchern weniger die Geschichte dieser Politik als die Gegenwart und Zielsetzung (sowie Hoffnungen) dieser Politik ab. Zweitens – und eng mit dem ersten Punkt verbunden – gab es auch eine eingeschränktere Quellenbasis.

1369 Hubertus Büschel, »In Afrika helfen. Akteure westdeutscher ›Entwicklungshilfe‹ und ostdeutscher ›Solidarität‹ 1955–1975«, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 48 (2008), 333–365, hier 334, 337. S. hier auch den Abschnitt Wissensbestände, 345–350. S. auch Hubertus Büschel, »Die Moral der ExpertInnen. Krise und Reform in der westdeutschen ›Entwicklungshilfe‹ und der ostdeutschen ›Solidarität‹ in Afrika südlich der Sahara der 1960er und 1970er«, in: *Journal für Entwicklungspolitik* XXVI, 3 (2010), 29–49. Für eine andere Perspektive auf Experten der Entwicklungshilfe und ihren Umgang mit Wissen s. Richard Rottenburg, *Weit hergeholte Fakten. Eine Parabel der Entwicklungshilfe*, Stuttgart: Lucius & Lucius, 2002. Einen anderen Schwerpunkt bilden ausgewählte Orte der Wissensproduktion, s. Stefan Esselborn, »Afrikawissen in Bewegung. Internationale Afrikaforschung im Zeitalter der Dekolonisierung und die Rolle des Internationalen African Institute (IAI)«, in: Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin: De Gruyter, 2018, 111–142. Zu Wissenspraktiken, d. h. Wissensproduktion durch Experten vor Ort oder durch ökonomische oder statistische Praktiken, s. Maria Dörnemann, »Seeing Population as a Problem. Influences of the Construction of Population Knowledge on Kenyan Politics (1940s to 1980s)«, in: Heinrich Hartmann und Corinna R. Unger (Hg.), *A World of Populations. Transnational Perspectives on Demography in the Twentieth Century*, New York: Berghahn, 2014, 201–221. Daniel Speich-Chassé, *Die Erfindung des Bruttosozialprodukts. Globale Ungleichheit in der Wissensgeschichte der Ökonomie*, Göttingen: Vandenhock & Ruprecht, 2013.

1370 Müller, »Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt«.

1371 Eppler, »Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

5.1 Bundesrepublik Deutschland

Schulbuchautoren in der Bundesrepublik nahmen schon in den 1950er Jahren Wissen über Entwicklungspolitik in ihre Geschichts- und Geografieschulbücher auf. Noch bevor also das BMZ gegründet und mit einer regulären staatlichen Entwicklungspolitik begonnen wurde, hatten erste Schulbuchautoren das Wissensfeld als relevant für die Schule eingeschätzt. In den folgenden Jahren wurde es stark ausgeweitet und bei Neuauflagen überarbeiteten die Autoren dieses Kapitel der Zeitgeschichte intensiver als andere Themen.

Die ersten Schulbücher nach dem Krieg griffen teilweise noch explizit koloniale Vorstellungen auf. So schrieb Erich Walter in seinem Geografiebuch 1947: »Wenn die Erschließung des Schwarzen Erdteils nicht auf sinnlose Ausbeutung, sondern auf wirtschaftliche Entfaltung abzielt, wird sein Beitrag zur Ernährung und Rohstofferzeugung der Menschheit beträchtlich sein.«[1372] Die Aussage ähnelt anderen Büchern, die von Afrika als Rohstoffkammer oder europäischem Ergänzungsraum sprechen, ohne dass explizit auf Kolonialismus hingewiesen wurde. Diese Perspektive setzte sich auch noch in den frühen 1960er Jahren fort, beispielsweise wenn Hausmann 1962 in seiner Neuproduktion über die Bedeutung Afrikas schrieb, dass die europäischen Kolonialmächte sowohl »viele Güter des ›Schwarzen Erdteils‹ in ihre Heimat« brachten, sie aber auch viel für die Entwicklung des Kontinents getan hätten. Auch wenn zu dieser Zeit die ersten Staaten unabhängig wurden, stellte er fest: »Und es wird noch einige Zeit vergehen, bis Afrika fest auf eigenen Füßen steht! Bis dahin müssen die Industrieländer finanzielle, technische, aber auch persönliche Hilfe leisten, freilich nicht mehr als Kolonialmächte, sondern als gleichberechtigte Partner.«[1373] Ähnliche Töne finden sich in Geografieschulbüchern von Klett.[1374]

Auch Hinrichs griffen dies in den frühen 1950er Jahren auf. Er legte seiner Darstellung eine koloniale Hierarchie zwischen Europa und Afrika zugrunde, ging aber 1958 als erster Geografieautor auf wirtschaftliche Entwicklung und Hilfsleistungen für Afrika ein, die nicht alleine wirtschaftlich begründet seien. Im Anschluss zu Ausführungen zum weltweiten Bevölkerungswachstum vom 17. Jahrhundert bis voraussichtlich 1980 schrieb er:

1372 *Lehrbuch der Erdkunde. Afrika*, Walter, Lehrmittelverlag, 1947.

1373 *Erdkunde für Realschulen IIIa. Länderkunde von Afrika und Amerika*, Hausmann, Oldenbourg 1966 [1962], 55.

1374 So schrieb Heck »Die Europäer werden sich damit abfinden müssen, daß die Zeit der Kolonialherrschaft in Afrika zu Ende ist. Wir müssen abwarten, ob die Afrikaner ohne weitere Mitarbeit und Entwicklungshilfe der Europäer imstande sein werden, ihre wirtschaftlichen Aufgaben und die Verwaltung ihrer Länder aus eigener Kraft zu meistern und ihren Völkern das gleiche oder sogar ein besseres Dasein zu bieten als unter der europäischen Herrschaft.« *Länder und Völker B, 3*, Heck, Klett, 1964, 64.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> Trotz aller technischen Fortschritte leidet ein Viertel der Menschheit Hunger, mehr als die Hälfte ist schlecht ernährt. Wenn es nicht gelingt, die Beschaffung von Nahrung, Kleidung und Wohnung in dem gleichen Ausmaß zu beschleunigen, in dem die Zahl der Menschen wächst, drohen der gesamten Menschheit riesige neue Katastrophen. Wollen die Menschen im Gefühl der Sicherheit die Güter der so mannigfaltig ausgestatteten Erde genießen, so müssen sie alles daransetzen, die Spannungen auszugleichen und den Frieden zu erhalten. Gegenseitiges Verständnis, Achtung der Eigenart anderer und Hilfsbereitschaft gegenüber den Notleidenden sind dafür die wichtigsten Voraussetzungen.[1375]

Hunger als zentraler Bestandteil der Argumentation für Entwicklungspolitik wurde in diesem Abschnitt erstmals von Hinrichs in eine Serie aufgenommen – im übrigen Text über Afrika wurde dieses Thema nicht erwähnt, wobei er sich auch an der älteren Ausgabe orientierte und somit wohl als Ergänzung in einem neuen Abschlusskapitel verstanden werden kann.[1376] Um 1960 datiert somit ein grundlegender Wendepunkt in der Darstellung der globalen Ordnung: Afrika wurde schrittweise von einem Lieferanten von Gütern zu einem unterentwickelten Raum, der auf Hilfsleistung angewiesen sei.

Ebeling thematisierte in seiner *Deutschen Geschichte* von 1955 als erstes Geschichtsschulbuch explizit Entwicklungspolitik. Im Kapitel über die Arbeit der UNO schrieb er, dass durch die Hilfe der UNRRA (United National Recovery Recreation Administration) »segensreiche Hilfe« auch nach Mittel- und Südeuropa sowie Südostasien fließe und so Millionen »vor letzter Verzweiflung und dem Hungertode bewahrt« würden. Er fuhr mit einer Beschreibung der World Health Organization (WHO) und der International Refugee Organization (IRO) fort. Dabei schrieb er auch, dass sowohl amtliche als auch private Hilfe nach dem Krieg nach Deutschland geflossen sei und hier über »schlimmste Notzeiten« hinweghalf. Es solle unvergessen bleiben, dass »unendlich viel von einem großen Teil der Menschheit getan [wurde], um die Folgen der grauenvollen Selbstzerstörung aufs schnellste zu lindern und zu beheben.«[1377] Im nächsten Schritt verband Ebeling dann diese Entwicklungspolitik gegenüber dem besiegten Deutschland mit Hilfsleistungen von Deutschen.

1375 Erdkunde im 7. Schuljahr, Hinrichs, Westermann, 1958, 160.

1376 1962 schloss er hieran an: »Die im Sinne der Europäisierung noch ›minderentwickelten‹ Länder brauchen die Hilfe der Mächte, von denen sie sich politisch frei gemacht haben oder frei machen wollen und werden von ihnen umworben und unterstützt. Die Zahl der Menschen ist seit 1900 um eine weitere Milliarde angewachsen auf 2,8 Milliarden, und sie hat am meisten zugenommen gerade in den Ländern der ›Farbigen‹. Deshalb kann die notwendige Mehrerzeugung mit der Vermehrung der Menschen nicht oder nur schwer Schritt halten«, *Erdkunde im 8. Schuljahr*, Hinrichs, Westermann, 1962, 17. Auch hier handelt es sich um ein Kapitel, das in der vorherigen Ausgabe nicht existierte.

1377 *Deutsche Geschichte A, V*, Ebeling, Westermann, 1955, 157–158.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

1961 erschien Ebelings neues Werk, die *Reise in die Vergangenheit*. Es war das erste Geschichtsschulbuch, das »Entwicklungshilfe« als Begriff aufnahm und ihm sogar ein Unterkapitel widmete.[1378] Im Anschluss an die Dekolonisierung Indiens fügte Ebeling »Ein Beispiel der Entwicklungshilfe: Der Bau von Rourkela« ein. Auf drei Seiten schilderte er, wie die Bundesrepublik Deutschland ein Stahlwerk baute, und bettete dies in den Kalten Krieg ein. Anders als beim Imperialismuskapitel versuchte er auch, eine lokale, indische Perspektive aufzunehmen: So schilderte er, wie Männer und Frauen die Fabrik bauten, wie »[e]ingeborene Priester« sie segneten und zitierte den indischen Staatspräsidenten Rajendra Prasad bei der Eröffnung. Er schloss mit der Einordnung in einen größeren Kontext:

> Was hier zu Rourkela in Indien mit deutscher Hilfe geschah, vollzieht sich heute an sehr vielen Stellen, vor allem in den sogenannten Entwicklungsländern der Erde. Überall mühen sich die Staaten und Völker, durch verstärkte Industrialisierung immer neuen Millionen Menschen zu einem besseren, menschenwürdigeren Leben zu verhelfen, ihnen Arbeit, Brot und damit Frieden zu verschaffen.[1379]

Er betonte die Entwicklungspolitik auch durch eine explizite Ansprache der Schülerinnen und Schüler:

> Manche Erwachsene bei uns sagen: Was gehen uns die fremden Völker in Asien oder Afrika an? Kümmern wir uns um unsere eigenen Angelegenheiten! Andere wieder meinen: Wir müssen ihnen helfen, auch ohne dabei zu ›verdienen‹, ja sogar unter eigenen Opfern. Noch andere meinen sogar: Wie wir ihnen helfen, entscheidet auch unser eigenes deutsches Schicksal. Sprecht euch über diese Ansichten aus![1380]

Ebeling nahm damit eine aktuelle Debatte um die deutsche Entwicklungspolitik in sein Geschichtsschulbuch auf. Denn nicht nur das Rourkela-Beispiel wurde zu dieser Zeit intensiv diskutiert, sondern es handelte sich auch um das Jahr, in dem das deutsche Entwicklungshilfeministerium gegründet wurde.[1381] Da das Thema zu dieser Zeit nicht in den Lehrplänen der Bundesrepublik verankert war, aber intensiv diskutiert wurde, ist auf den ersten Blick überraschend, dass Ebeling so viel Raum auf das Fallbeispiel verwendete und über einen deskriptiven Stil hinausging, indem er seine Sympathien für Hilfsleistungen deutlich äußerte. Der

1378 Er verbindet dies mit lokalen Erfahrungswerten, in dem er Schüler und Schülerinnen wie folgt anspricht: »Auch ihr seid – immer erneut – dazu aufgerufen! Denkt daran, daß nicht allein Geld- und Sachspenden den Heimatlosen helfen! Laßt euch von Flüchtlingen und Vertriebenen aus ihrem Schicksal erzählen! Sammelt und betrachtet Bilder zu diesem Thema! […]«. *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1961, 267.

1379 Ebd., 285.

1380 Ebd., 286.

1381 Rourkela schaffte es im selben Jahr sogar auf die Titelseite des Spiegels; auch die Zeit und andere Zeitungen berichten intensiv über das damals größte deutsche Entwicklungsprojekt. S. Müller, »Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Verlag versuchte allerdings nicht, diesen Abschnitt zu kürzen. Lediglich bei der Ausrichtung versuchte der Redakteur einzugreifen: Ebeling hatte zusätzlich ein Bild ausgewählt, auf dem ein Kind seinem Vater das Schreiben beibringt. Der Verlag hob in einer Aktennotiz die Bedeutung der »Entwicklungshilfe« hervor sowie seine Verantwortung als Verleger für die Erziehung der Schulkinder »zu einer freiheitlichen Demokratie«, aber der deutsche Anteil der Entwicklungspolitik sollte betont werden.[1382] In der Diskussion ließ sich Ebeling nicht von seiner Bildauswahl abbringen. Als Kompromiss wurde zusätzlich ein Bild aufgenommen, auf dem ein Lehrling im Stahlwerk gezeigt wurde, um den deutschen Anteil zu illustrieren. Der Verlag und der Autor stimmten in diesem Fallbeispiel überein, dass das Schulbuch nicht nur ein Medium sei, das träge gesellschaftliches Konsenswissen nachvollziehen soll, vielmehr sahen sie sich an dieser Stelle als Impulsgeber, um gesellschaftliche Diskurse mit zu beeinflussen.

Auch in einer Überarbeitung fünf Jahre später blieb der Text weitgehend gleich, allerdings wurde ein Foto eines Stahlwerks in Ägypten hinzugenommen.[1383] Das Fallbeispiel stand für die Entwicklungspolitik allgemein und konnte auch auf andere Regionen bezogen werden. Da die *Reise* die am längsten aufgelegte Serie im Sample ist, steht ihre Analyse stellvertretend auch für andere Geschichtsschulbücher: Birkenfeld überarbeitete den Abschnitt 1973 erstmals grundlegender. Dabei setzte er zwar andere Schwerpunkte, ging aber nicht hinter Ebelings Text zurück. Das war auch nicht zu erwarten, war Birkenfeld doch nach einem langen Prozess als Nachfolger ausgewählt worden, um den Charakter der Serie fortzuführen. Für das Wissensfeld Entwicklungspolitik ist dabei zu betonen, dass Birkenfeld sich zuvor schon mit einem Artikel über Entwicklungspolitik in Schulbüchern, in dem er auch die *Reise* analysierte, hervorgetan hatte. Unter der Überschrift »Entwicklungshilfe als Aufgabe« rahmte er das Rourkela-Beispiel als »›Entwicklungshilfe‹, wie sie seit Jahrzehnten für viele Staaten in der ›Dritten Welt‹ geleistet wird.« Dabei lenkte er die Aufmerksamkeit von Großprojekten zum Konzept der »Hilfe zur Selbsthilfe« und sprach weiterhin die Schülerinnen und Schüler direkt an: »Solchen Aufgaben widmen sich die Entwicklungshelfer: junge europäische Facharbeiter, Bauern, Lehrer und Ärzte zum Beispiel, die in die Entwicklungsländer gehen. Vielleicht gehörst du einmal zu ihnen?«[1384]. Daneben fügte er weitere aktuelle Quellen, wie Brandts Regierungserklärung aus demselben Jahr, ein. In den nächsten Jahren verschob Birkenfeld den Fokus immer weiter vom Fallbeispiel hin zu Ungleichheit im globalen Maßstab.

1382 Aktennotiz vom 01.07.1961 in WUA 2/169, Bd. 2. Abgedruckt in Müller, »Schulbücher zwischen«, 180–181.

1383 *Die Reise in die Vergangenheit IV*, Ebeling, Westermann, 1966.

1384 *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1973, 232. Die Aufgabenstellung von Ebeling bleibt, leicht verändert, erhalten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Birkenfeld setzte sich zwar intensiv mit Entwicklungspolitik auseinander, aber er beschränkte sich auf das Fallbeispiel Rourkela oder behandelte diese Fragen der Entwicklungspolitik allgemein. Afrika fügte er nur beiläufig ein. Das änderte sich mit der nächsten großen Überarbeitung von 1982. Birkenfeld führte das neue Kapitel »Der Nord-Süd-Gegensatz« ein und behandelte Entwicklungspolitik erst im Anschluss; das Rourkela-Beispiel kürzte er. Innerhalb des Nord-Süd-Kapitels arbeitete Birkenfeld mit Grafiken: So führte er eine Abbildung zum »Explosionsartigen Anstieg der Weltbevölkerung bis zum Jahr 2000« ein, eine Grafik »Die Welt – Einkommenspyramide« und die Abbildung »Der Nord-Süd-Gegensatz«, indem er zwei Weltkugeln entlang der Nord-Süd-Grenze trennte und im Größenverhältnis das Welteinkommen und die Weltbevölkerung gegenüberstellte. Er zeigte somit visuell eindrücklich, dass »der Norden« über die große Mehrheit des Welteinkommens verfüge, während »im Süden« aber die große Mehrheit der Bevölkerung lebe.[1385] In den drei Grafiken wurde Afrika jeweils aufgegriffen, ebenso auf einem ganzseitigen DED-Plakat (»Deshalb suchen wir Entwicklungshelfer«) sowie auf zwei Fotografien (Impfaktion in Sierra Leone, Ziegelbrennofen in Niger) und einer Aufgabenstellung, die ein »afrikanisches Sprichwort« zitierte.[1386] Im Verfassertext nannte Birkenfeld an einer Stelle die Staaten Äthiopien, Kenia und Sudan als Beispiele für »die ärmsten Staaten der Welt« – ansonsten spielte Afrika im dem Kapitel keine Rolle. Birkenfeld verallgemeinerte die Aussagen aber wieder, wenn er im Abschnitt von der »Entwicklungshilfe als Aufgabe« schrieb: »Soll der Nord-Süd-Konflikt sich nicht weiter verschärfen, müssen die Industrieländer noch stärker als bisher Entwicklungspolitik betreiben«[1387], oder wenn er betont, dass die Situation in den »Entwicklungsländern«, auch wegen des Bevölkerungswachstums »die Hilfe der Industriestaaten zur Aufgabe auch in der Zukunft« mache.[1388]

Parallel zur *Reise* wurde bei Westermann die *Zeitaufnahme* als neues Geschichtsschulbuch geplant. Das neue Autorenteam legte ebenso einen Schwerpunkt auf Entwicklungspolitik und behandelte ausführlich den »Nord-Süd-Konflikt«, führte Doppelseiten zum Vergleich von Industrie- und »Entwicklungsländern« ein etc. Die Abbildungen von Rourkela wurden übernommen, obwohl das Fallbeispiel kaum noch eine Rolle spielte. Die Autoren nahmen eine Reihe aktueller Quellen (Eppler, Robert McNamara [Weltbankpräsident], Brandt-

1385 *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 297–298.

1386 »›Gib einem Hungernden einen Fisch, und er wird einen Tag lang satt. Lehre ihn fischen, und er wird nie mehr hungern.‹ – Wende dieses afrikanische Sprichwort auf die unterschiedlichen Formen der Entwicklungshilfe an!«, *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 303.

1387 Auf derselben Seite gibt es auch eine Weltkarte, die Geber- und Nehmerländer farblich hervorhebt, *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 300.

1388 *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 303.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Kommission oder International Labour Organisation etc.) auf, in denen auch kritisch gefragt wurde, ob die Einteilung in »Entwicklungsländer« und Industrieländer willkürlich sei; sie nutzen aber doch weitgehend unkritisch die Argumentation des BMZ, aus dessen Broschüren auch verschiedene Zitate übernommen wurden, sodass kaum eine Möglichkeit gegeben wurde, dies zu hinterfragen. In den allgemeinen Texten steht Afrikawissen, ebenso wie bei Birkenfeld, hinter allgemeinen Aussagen zur globalen Ungleichheit zurück. Dass die Autoren aber die Freiheit hatten, Fallbeispiele auch aus Afrika zu wählen, zeigt eine Doppelseite zu »Nation Building in Nigeria. Welche Probleme brachte die Unabhängigkeit?«. Als Auftakt wählten die Autoren ein Zitat des ghanaischen Präsidenten Kwame Nkrumah: »Unsere Quasi-Nation in eine Nation, unser Entwicklungsland in ein entwickeltes Land zu verwandeln« sei die Aufgabe aller »afrikanischen Nationalisten«. Ebenso bezogen sie v. a. Hunger auf Afrika, indem sie zu dem Thema drei Fotografien mit Afrikanern abdruckten.[1389]

Während die Westermann-Geschichtsbücher Schülerinnen und Schüler direkt ansprachen und so auch für Entwicklungspolitik warben, nahmen die Klett-Autoren eine distanziertere Position ein. Doch auch hier kann zunächst festgehalten werden, dass sie früh auf Hilfsmaßnahmen eingingen. In der Überarbeitung von *Kletts Geschichtlichem Unterrichtswerk* von 1959 nahmen Fritz Textor und Hermann Pinnow im Anschluss an eine Kurzdarstellung der Bandung-Konferenz auf, dass die dort versammelten Akteure nicht nur die Reste der europäischen Kolonialherrschaft »beseitigen« wollten, sondern auch durch einen weiteren Faktor verbunden waren: »[…] sie erwarten Hilfe von den hochindustrialisierten Völkern, und es wird von entscheidender Bedeutung sein, ob sie diese von den USA und ihren Verbündeten oder aber aus dem sowjetischen Block erhalten werden.« Die Autoren führten aus, dass 29 Staaten mit 57 % der Weltbevölkerung nur über 11,2 % des Welteinkommens verfügen. »Ihre Not ist für europäische Begriffe oft unvorstellbar.« Hilfe würde einerseits durch die UN erfolgen (Weltbank und Internationaler Währungsfonds), »die unterentwickelten Völkern helfen sollen«, und auch die Bundesrepublik Deutschland würde sich in diesem Rahmen engagieren. Daneben hätten verschiedene Staaten, allen voran die USA, Hilfswerke aufgebaut. Nach einem Truman-Zitat und einer Nennung von Millionenbeträgen gingen die Autoren dann dazu über, die Hilfe der Sowjetunion (mit einem wesentlich geringeren Betrag) zu erwähnen.[1390]

Während bei Ebeling 1961 und 1966 neue Auflagen erfolgten und so Veränderungen aufgenommen wurden, gab es bei Klett nach 1958 erst 1968 die nächste Auflage. In den vorliegenden Manuskripten wird deutlich, dass der Text zwar

1389 *Zeitaufnahme 4*, hg. von Graßmann, Westermann, 1982 [1979], 90–91, 98–99.
1390 *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen A, IV*, Pinnow und Textor, Klett, 1959, 183.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

unter den Autoren intensiv diskutiert, aber in der Ausrichtung vom verantwortlichen Autor, Textor, nur geringfügig geändert – d. h. maßgeblich gekürzt – wurde:

Textor Entwürfe 1967[1391]	**Gedrucktes Schulbuch 1968**[1392]
Die Unabhängigkeit brachte freilich nicht auch die Lösung der schweren sozialen und wirtschaftlichen Fragen; sie wurde oft mit empfindlichen Rückschlägen erkauft. Ohne Hilfe aus den Industrieländern konnten die neuen Staaten ihr Schicksal nicht meistern. Sie erlebten zumeist eine gewaltige »Bevölkerungsexplosion«, und alle Fortschritte der Erzeugung von Landwirtschaft und Industrie wurden oft wieder wettgemacht durch gewaltige Bevölkerungszunahmen. Die farbigen Völker wollten nicht nur ihren Hunger stillen, sondern auch einen höheren Lebensstandard erreichen und suchen des- halb eine moderne Industrie aufzubauen. Sie können teilweise anknüpfen an das, was in der Kolonialzeit geschaffen wurde. Auch wer als reiner »Ausbeuter« kam, musste Häfen anlegen, Strassen und Eisenbahnen bauen, Plantagen und Fabriken errichten und für ein Mindestmaß an Schulbildung und ärztlicher Betreuung sorgen. In vielen Gebieten war allerdings nur wenig geschehen, und das meiste muss noch geschaffen werden, wenn die Ziele erreicht werden sollen.	Diese [Unabhängigkeit] brachte freilich nicht die Lösung der schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Fragen; sie wurde oft mit empfindlichen Rückschlägen erkauft. Die Industrieländer suchten den neuen Staaten zu helfen, aber wegen der Bevölkerungsexplosion gelang trotz gewisser Fortschritte in Landwirtschaft und Industrie kaum eine Erhöhung des Lebensstandards. Die farbigen Völker wollen nicht nur ihren Hunger stillen, sondern auch einen höheren Lebensstandard erreichen, und suchen des- halb eine moderne Industrie aufzubauen. Sie können teilweise an das anknüpfen, was in der Kolonialzeit geschaffen war. Auch wer als reiner »Ausbeuter« kam, hatte Häfen angelegt, Straßen und Eisenbahnen gebaut, Plantagen und Fabriken errichtet und für ein Mindestmaß an Schulbildung und ärztlicher Betreuung gesorgt. In vielen Gebieten war allerdings nur wenig geschehen.

Aspekte wie eine Trennung in Industrie- und »Entwicklungsländer«, die Notwendigkeit für »Entwicklungshilfe« aus humanitären Gründen sowie aus Konkurrenzgründen mit der Sowjetunion und auch eine Betonung der deutschen »Entwicklungshilfe«[1393] wurden nicht korrigiert – vielmehr ging es um Formulierungen und Ausdruck. Zwar fügten die Autoren auch eine Reihe von Aufgaben ein und es wurde ein positiver Grundton gegenüber der Entwicklungspolitik

1391 Manuskript von Textor vom April 1967 mit handschriftlichen Notizen wahrscheinlich von Krüger; der gesamte letzte Absatz ist neben verschiedenen Änderungsvorschlägen mit »Gefällt mir nicht!« gekennzeichnet, s. Ordner Krüger 13.

1392 *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen C, 4*, Menzel und Textor, Klett, 1968.

1393 Hier Ausführungen zum DED, mit dem »Tausende junger Menschen für mehrere Jahre als Ausbilder in die Entwicklungsländer« gehen. Sie geben »Hilfe zur Selbsthilfe, dadurch werden manche günstige ›Kettenreaktionen‹ ausgelöst.« *Grundzüge der Geschichte 4*, hg. von Kaier, Diesterweg, 1968, 168.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

deutlich, aber anders als bei Ebeling und Birkenfeld wurden die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer Stellungnahme aufgefordert. Für Afrikawissen bedeutete diese Herangehensweise, dass Wissen über Entwicklungspolitik im Zentrum stand und teilweise Afrika als Beispiel herangezogen wurde.

Im selben Jahr erschien auch die entsprechende erste Ausgabe von *Menschen in ihrer Zeit* im Klett Verlag, und auch hier kamen die Autoren weitgehend ohne die Nennung Afrikas aus.[1394] Eine deutliche Veränderung gab es erst Anfang der 1980er Jahre. Mit der neu konzipierten Serie *Erinnern und Urteilen* schrieben die Autoren 1980 erstmals ein neues Entwicklungspolitikkapitel und überarbeiteten dieses innerhalb kurzer Zeit mehrmals. 1980 wurde Afrika weitgehend ausgeklammert und die Autoren beschränkten sich allgemein auf Entwicklungspolitik. Hierzu setzten sie v. a. auf Grafiken: den »Teufelskreis Armut« und zwei Globen mit einer Nord-Süd-Trennung, um das Verhältnis von Bevölkerung und Einkommen im Süden/Norden zu illustrieren.[1395] In einem Band von 1981 erfolgte eine massive Ausweitung der entsprechenden Seiten und die Autoren versuchten Perspektiven aus der »Dritten Welt« einzubeziehen. So zitierten sie den tansanischen Präsidenten Julius Nyerere ebenso wie Journalisten aus Nigeria, der Elfenbeinküste oder Obervolta.[1396] Sie verfolgten ein Konzept, das einer der Autoren, Peter Alter, schon im Abschnitt zum vorkolonialen Afrika praktiziert hatte: die Einbeziehung von Stimmen aus den betreffenden Regionen und allgemein eine Betonung afrikanischer Geschichte. Dabei muss aber festgehalten werden, dass, auch wenn diese Stimmen aufgenommen wurden, Afrika austauschbar blieb. Es ging den Autoren vornehmlich um die Vermittlung von Wissen über globale Ungleichheit, wofür sie die Kategorien »Nord-Süd-Gegensatz«, »Dritte Welt« oder »Entwicklungsländer« nutzten. In Grafiken und Verfassertexten belegten sie dies mit Argumenten wie Analphabetismus, Bevölkerungswachstum oder Welteinkommen.

Die übrigen analysierten Geschichtsschulbücher griffen Entwicklungspolitik zwischen 1964 (Diesterweg, BSV) und 1967 (Buchner, Oldenbourg) erstmals auf.[1397] Sie bewegen sich dabei im Rahmen der bisherigen Ausführung zu Wes-

1394 *Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen C, 4*, Menzel und Textor, Klett, 1968, 173. Bei der Serie ist besonders zu betonen, dass es in einigen Ausgaben ohne das Entwicklungspolitikkapitel erschien, s. *Menschen in ihrer Zeit 4*, Lucas, Bodensieck, Rumpf und Thiele, Klett, 1969.

1395 *Erinnern und Urteilen 3*, Alter, Hartig, Kochendörfer und Rumpf, Klett, 1980, 219.

1396 *Erinnern und Urteilen IV*, Alter, Bergmann, Hufnagel, Mayer, Rohlfes und Schwalm, Klett, 1981, 183, 208–207. Afrika spielte hier in Zitaten auch eine größere Rolle, weil explizit ein afrikanisches Fallbeispiel zur Illustration herangezogen wurde, während Ebeling ein indisches Beispiel nutzte.

1397 *Grundzüge der Geschichte von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart*, Kaier, Diesterweg, 1964. *Unsere Geschichte unsere Welt 3*, Hilgenberg, Staudinger und Wagner, BSV, 1969. *Geschichtliches Werden IV. Mittelstufe*, Habisreutinger und Krick, C. C.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

termann und Klett, wobei verschiedene Spezifika in den Ausprägungen herausgearbeitet werden können. So beschrieben auch Hilgenberg, Staudinger und Wagner, dass »Entwicklungsländer« – v. a. in Afrika, Asien und Südamerika – »auf fremde Hilfe angewiesen« seien, und banden dies in den Ost-West-Konflikt ein. Die Autoren führten aus: »In den letzten Jahren haben immer breitere Schichten der europäischen Öffentlichkeit die Notwendigkeit einer Hilfe für die Entwicklungsländer erkannt« – sie griffen damit der Kritik, dass die öffentliche Meinung mobilisiert werden müsste, vor und betonten, dass die »Bundesrepublik vorbildlich vorangegangen« sei. Private Spenden – auch wenn sie geringer seien als die staatlichen Hilfsleistungen – seien doch wichtig, da sie moralische Bedeutung hätten. Ebenso heben sie hervor,

> daß sich immer mehr junge Menschen melden, die ein oder auch mehrere Jahre unentgeltlich als Helfer in die Entwicklungsländer gehen wollen. Das Mißtrauen, das auch heute noch viele Farbige den Europäern entgegenbringen, kann sicher am besten durch solche persönlichen Begegnungen allmählich überwunden werden.[1398]

Insgesamt ging es bei diesem Thema um die »Rettung der Welt vor einer menschlichen und politischen Katastrophe«, dazu müsste man »äußerste Anstrengungen« unternehmen.[1399] Auch im *Geschichtlichen Werden* wurden in den 1960er Jahren die »menschlichen Gründe« betont, um die »Industriestaaten« zu bewegen, »rückständigen Ländern« zu helfen. Bei den Buchner-Serien kann dabei v. a. nachgezeichnet werden, wie Serien – trotz unterschiedlicher Serientitel – miteinander verwoben waren. Das *Geschichtliche Werden* wurde von 1969 bis 1980 wortgleich nachgedruckt.[1400] Harro Brack weitete dies 1972 in seiner *Geschichte für Realschulen* aus, wobei er in seinem einseitigen Kapitel »Die Entwicklungshilfe« maßgeblich auf darstellenden Verfassertext setzte und darüber ein »Brot für die Welt«-Spendenwerbeplakat mit einem extrem abgemagerten Kleinkind aufnahm und damit Argumente gegen »Entwicklungshilfe« unterband. Insgesamt stellte er aber eher ein skeptisches Bild der bisherigen Erfolge dar und schloss mit dem Satz: »Falls es nicht gelingt, durch Geburtenkontrolle das Bevölkerungswachstum in gewissen Grenzen zu halten, werden trotz aller Hilfsaktionen Not und Armut in den Ländern in naher Zukunft nicht beseitigt werden können.«[1401]

Buchner, 1967. *Die Vergangenheit lebt 4*, Schwandner, Hutterer und Voit, Oldenbourg, 1967.

1398 *Unsere Geschichte unsere Welt 3*, Hilgenberg, Staudinger und Wagner, BSV, 1969, 273–274.

1399 Ebd.

1400 *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1969, 267. *Geschichtliches Werden III. Mittelstufe*, Engl, Grünke, Kistler und Rost, C. C. Buchner, 1980, 267.

1401 *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 213.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Im C. C. Buchner Verlag war es wieder *Geschichte Entdecken*, das einen neuen Ansatz verfolgte. Das Autorenteam wählte eine systematischere Vorgehensweise: Unter der Überschrift »Ungleichheit zwischen der Dritten Welt und den Industriestaaten« behandelten sie zunächst, was ein »Entwicklungsland« kennzeichne, um dann zu fragen, warum man »Entwicklungshilfe« zahle und was gefördert werden sollte. Die Autoren setzten dabei einerseits auf Fotos, die rückständige Landwirtschaft zeigten oder einen Jungen »aus Obervolta an einem Webstuhl, wie er schon vor Tausenden von Jahren bekannt gewesen ist.« Andererseits setzten sie auf Grafiken zu Weltbevölkerung, Welteinkommen, Anteil von Industrieanlagen oder Umfang der »Entwicklungshilfe«.[1402] Und auch hier ist die massive Kürzung zur folgenden Ausgabe – die schon im Kapitel zur kolonialen Gewalt behandelt wurde – hervorzuheben. 1993 wurden angesichts eines veränderten Lehrplans, Grünkes Wunschs, das Buch extrem zu kürzen, und des Ausscheidens der bisherigen Autoren die drei Seiten zur »Entwicklungshilfe« gestrichen. »Entwicklungshilfe« als Begriff kommt nur noch einmal vor: im Kapitel über die Dekolonisation mit dem Verweis, dass sie häufig als Instrument im Ost-West-Konflikt genutzt wurde.[1403]

Die Geografieschulbücher bewegten sich ebenfalls in diesem Rahmen, wobei die Aufteilung innerhalb der Schulbücher maßgeblichen Einfluss auf die Darstellung der Entwicklungspolitik und das Afrikawissen hatte. Die Klett-Serie *Länder und Völker* war bis in die 1960er Jahre nach Kontinenten gegliedert. In der Neubearbeitung von 1964 wurde erstmals die Dekolonisierung Afrikas berücksichtigt und Afrika auf der Einstiegsseite als »Ein Erdteil im Aufbruch« behandelt.[1404] Im abschließenden Kapitel »Was bedeutet Afrika für Europa?« wurde in Erinnerung geholt, dass Afrika innerhalb des Kolonialismus »zu einer gewinnbringenden Rohstoffkammer Europas« gemacht wurde.[1405] Die Autoren nahmen »Entwicklungshilfe« aber nur im Abschlusskapitel als Stichwort auf, indem sie schrieben:

> Wir müssen abwarten, ob die Afrikaner ohne weitere Mitarbeit und »Entwicklungshilfe« der Europäer imstande sein werden, ihre wirtschaftlichen Aufgaben und die Verwaltung

1402 *Geschichte entdecken 9*, Bernecker, Filser, Grünke, Kammerbauer, Loch und Thieme, C. C. Buchner, 1983, 95–97.

1403 *Geschichte entdecken 9*, Weber, C. C. Buchner, 1993, 111.

1404 *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittlere Schulen. B, 3*, Knieper, Mayer, Müller, Peter und Vollmer, Klett, 1964, 1. Sowie die parallele Ausgabe *Länder und Völker B, 3*, Heck, Klett, 1964, 1.

1405 *Länder und Völker B, 3*, Heck, Klett, 1964, 62, in der parallelen Ausgabe gab es dieses Abschlusskapitel nicht. *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittlere Schulen. B, 3*, Knieper, Mayer, Müller, Peter und Vollmer, Klett, 1964.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> ihrer Länder aus eigener Kraft zu meistern und ihren Völkern das gleiche oder sogar ein besseres Dasein zu bieten als unter der europäischen Herrschaft.[1406]

Im Band *Landschaftsgürtel der Erde* wurde dagegen »Entwicklungshilfe« als eigenes Unterkapitel ein Jahr später aufgenommen.[1407]

In den folgenden Jahren wurde Afrika stärker unter dem Fokus der Entwicklungspolitik behandelt, sodass es auf der Einstiegsseite der 1974er Überarbeitung immer noch hieß: »Afrika – Ein Erdteil im Aufbruch«, aber das Abschlusskapitel »Afrika heute« mit dem Satz eingeleitet wurde: »Die wirtschaftlichen und sozialen Probleme Afrikas als Entwicklungsland und ihre Lösung in der Zukunft sind für die Afrikaner und für die Völker der Industrieländer von großer Bedeutung.«[1408] Afrika, der Kontinent, der zuvor noch als Rohstoffkammer bezeichnet wurde, sei am Welthandel »nicht sehr stark beteiligt«, Afrika würde keine Massengüter produzieren und viele Afrikaner würden keinen Eigenbesitz kennen etc. Dafür würde Afrika Erze exportieren und den Fremdenverkehr zunehmend als Devisenbringer nutzen.[1409] Die Auffassung, dass der »Menschenmangel« für Afrikas Entwicklung entscheidend sei, änderte sich Ende der 1970er Jahre langsam.[1410] Nun hieß es:

> Im Gegensatz zu Asien ist Afrika noch nicht übervölkert. Entscheidend aber ist, daß die Einwohnerzahl Afrikas außerordentlich rasch zunimmt. Nach Vorausberechnungen soll die Bevölkerung Afrikas von 1965–1980 um 45 % steigen. Das würde bedeuten, daß die Ernährung für die Menschen nicht mehr ausreicht, da diese schon heute für die afrikanischen Völker unzureichend ist. […] Bei dem vorausberechneten Bevölkerungsanstieg dürfen wir nicht erwarten, daß sich der Lebensstandard der Menschen in den nächsten Jahrzehnten wesentlich erhöhen wird. Ein Anstieg ist nur möglich, wenn unter Einsatz von mehr Maschinen mehr Waren produziert werden können. Für die Bundesrepublik Deutschland ist ein gesteigerter Warenaustausch mit Afrika auch deswegen wünschenswert, weil dadurch die geleistete Entwicklungshilfe ihren Sinn erhält: Der Verkauf ihrer landwirtschaftlichen Rohstoffe und Bodenschätze gibt den afrikanischen Staaten dann die Möglichkeit, die ihnen fehlenden Erzeugnisse bei den Industrieländern zu kaufen und dadurch ihren Lebensstandard zu erhöhen.[1411]

1406 *Länder und Völker B, 3*, Heck, Klett, 1964, 64. In der parallel erschienenen Ausgabe kam das Thema nicht vor.

1407 *Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für Realschulen B, 6,* hg. von Barten, Boehm, Funk, Knieper, Knübel, Mayer, Müller, Schneider und Thiersch, Klett, 1965, 152. Noch zwei Jahre zuvor gab es dieses Kapitel nicht. *Länder und Völker 6*, Schneider, Klett, 1963.

1408 *Länder und Völker B, 3: Afrika – Asien – Australien*, Klett, 1974, 63, der Satz blieb auch fünf Jahre später noch unverändert, s. *Länder und Völker B, 3*, Barth, Brunnöhler, Heck, Jäger und Thiersch, Klett, 1979, 61.

1409 *Länder und Völker B, 3: Afrika – Asien – Australien*, Klett, 1974, 65.

1410 »Dazu kommt der Menschenmangel, der für die Entwicklung Afrikas geradezu entscheidend ist.« *Länder und Völker 6*, Schneider, Klett, 1952, 15.

1411 *Länder und Völker B, 3*, Barth, Brunnöhler, Heck, Jäger und Thiersch, Klett, 1979, 62–63.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

An der Serie *Länder und Völker* kann somit über die Schritte 1964, 1974 und 1979 nachvollzogen werden, wie »Entwicklungshilfe« bei der Darstellung Afrikas zunehmend an Bedeutung gewann. Dabei zeigen sich große Unterschiede zum Kooperationswerk von Westermann und Oldenbourg *Welt und Umwelt* sowie gegenüber der Klett-Nachfolgeserie *Terra*, die jeweils eine thematische Herangehensweise zugrunde legten. *Welt und Umwelt* schaffte die Kontinent-Gliederung Anfang der 1970er Jahre ab. Das hatte gravierende Auswirkungen auf das Afrikawissen. Im ersten Band widmeten sich die Autoren der Frage, wie Kulturräume ihren Wert wandelten, und behandelten in diesem Zusammenhang Fallbeispiele zur Gewinnung von Oasenland (Ägypten), zur Steinkohle- und Stahlkrise (Ruhrgebiet), zu Verkehrswegen (Uganda) etc. Eines der Kapitel erörtert die Veränderung von Räumen durch große Entwicklungsprojekte am Beispiel des Volta-Projekts in Ghana.[1412] Dabei diente das Staudammprojekt als exemplarisches Beispiel, d. h. Schülerinnen und Schüler sollten große Entwicklungsprojekte kennenlernen, wobei der Ghana-Schwerpunkt selbst austauschbar war. Im nächsten Band fokussierten die Autoren auf räumliche Verflechtungen – hier wurde Entwicklung dann im globalen Maßstab in den Blick genommen: Nach einem Kapitel zur Verteilung der Weltbevölkerung und zur »›lautlosen Explosion‹ der Weltbevölkerung« gab es verschiedene Kapitel, die Entwicklungspolitik näher betrachteten: Die Autoren illustrierten sie anhand der Themenfelder Naturgüter und Entwicklung (Brasilien), postkoloniale Strukturen (Algerien), Tradition und Entwicklung (Indische Union), Voraussetzungen für Entwicklung (Iran), Entwicklungsmöglichkeiten von Trockengebieten (Sahel-Zone) und Einfluss der Ausstattung und Lage auf Entwicklung (Südostasien).[1413] Ebenso wie im abschließenden Kapitel, in dem Aussagen der Entwicklungspolitik diskutiert wurden, spielte Afrika als Einheit oder als Kontinent keine hervorgehobene Rolle. Die Autoren betonten zwar, dass es in Afrika »Entwicklungsländer« gebe, fokussierten aber jeweils auf austauschbare Fallbeispiele.

Dabei griffen sie einerseits auf Grafiken zurück, die auch in den Geschichtsschulbüchern genutzt wurden: Weltkarten zur Ernährungslage, Unterernährung oder Analphabetismus, Grafiken zur Bevölkerungsentwicklung etc. Andererseits werden auch Textquellen herangezogen, die jeweils aktuelle Debatten widerspiegeln: die entwicklungspolitischen Ziele der Bundesrepublik (1971), das Parteiprogramm der CDU (1971), Zitate des BMZ (1969), Entwicklungsexperten der Kirchen (1972), des Arbeitskreises christlich-demokratischer Arbeitnehmerschaft (1972) oder eine Informationsschrift des BMZ (1973). Die Autoren

1412 *Welt und Umwelt. 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1973, 278.

1413 *Welt und Umwelt. 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1975, 338–365.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

versuchten, eine weitgehend neutrale Position einzunehmen – anders als die Serie *Reise* im selben Verlag –, lassen aber Sympathien für die Entwicklungspolitik durchscheinen.[1414]

Einen Fokus auf globale Ungleichheit und Entwicklungspolitik anhand von Fallbeispielen gab es auch bei der Klett-Serie *Terra*, die ebenfalls exemplarisch aufgebaut war und in verschiedenen Regionalausgaben erschien. In der Baden-Württembergischen Ausgabe von 1984 nahmen die Autoren das Kapitel »Rohstoffarme und rohstoffreiche Entwicklungsländer« auf und behandelten dies exemplarisch an Tansania und Venezuela, d. h. ein afrikanisches Land war Kernbestandteil der Beschreibung von Entwicklungspolitik. Die Autoren führten aus, dass zwar beide Länder gewählt wurden, weil sie »Entwicklungsländer« seien, aber »in Wirklichkeit sind die Unterschiede zwischen Venezuela und Tansania riesengroße.« Die Kategorie sei sehr ungenau.[1415] In der niedersächsischen Ausgabe von 1986 wählten die Autoren dagegen eine Gegenüberstellung von »Entwicklungsländern« und Industrieländern.[1416] Hier lag der Schwerpunkt auf einer globalen Perspektive: Der »Hungergürtel« wurde beschrieben, eine Weltkarte zur Unterernährung abgedruckt etc. Zwar wurden verschiedene Länder erwähnt, aber jeweils nur exemplarisch und austauschbar.[1417] Das thematische und exemplarische Vorgehen der Geografieschulbücher der 1970er und 1980er Jahre führte somit bei Westermann und Oldenbourg und Klett dazu, dass Wissensbestände über Afrika zwar mit Entwicklung verknüpft, aber in Kapiteln, die globale Ungleichheit und Entwicklungspolitik behandelten, nicht zwangsläufig auch auf Afrika eingegangen wurde. Dies änderte sich bei Serien, die wieder stärker nach Kontinenten gegliedert vorgingen.[1418]

1414 Zum Beispiel in Aufgabestellungen: »Diskutiere mit Deinen Klassenkameraden über die Thesen zur Medienpolitik. Welche Wege kennst Du, die Menschen für die Probleme der Entwicklungspolitik zu interessieren?«, *Welt und Umwelt. 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1975, 251–353.

1415 *Terra Geographie 9, A*, hg. von Schulze, Klett, 1984, 94–103, Zitat: 94.

1416 *Terra. Erdkunde 8 für Baden-Württemberg*, hg. von Krauter und Rother, Klett, 1986, 95–103.

1417 »Entwicklungsländer« wurde hier auch nicht als Kategorie infrage gestellt, wie dies bei der Ausgabe Baden-Württemberg der Fall war, s. Kapitel »Was sind Entwicklungsländer?«, in: *Terra. Erdkunde 8 für Baden-Württemberg*, hg. von Krauter und Rother, Klett, 1986, 98–99.

1418 *Terra NRW* blieb bei diesem exemplarischen Vorgehen: S. *Terra. Geographie 7/8*, hg. Bünstorf, Schultze, Klotz, Kohse, Pyritz, Schröder und Streck, Klett Perthes, 1993. Hier wurden im Kapitel Hilfe für die armen Länder v. a. auf Peru, Indien und Tansania eingegangen. In der bayerischen Ausgabe, *Terra. Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7*, hg. von Kroß, Behrmann, Fuchs, Hackenberg, Hochheimer, Rother, Sachs, Salmen, Schultze und Schulz, Klett, 1990, wurde im Kapitel »Länder in der Entwicklung« auf Ägypten, Kamerun, Indien und Brasilien eingegangen. Das Kapitel »Ungleichheit auf der Erde – kein Naturgesetz« wurde nicht mit expliziten Fallbeispielen unterfüttert.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

So führte *Terra Bayern* in den 1990er Jahren ein Kapitel »Ungleichheit auf der Erde« ein, dass allgemeine Kennzeichen von »Entwicklungsländern« behandelte, anschließend gab es ein gesondertes Kapitel zu »Schwarzafrika«, das historisch angelegt war. Die Titelseite ging knapp auf geografische Gegebenheiten ein, führte Informationen zur Bevölkerung aus und behandelte dann die koloniale Vergangenheit und die Nachwirkungen – diese sei »Last und Chance zugleich auf ihrem Weg in eine erfolgreiche Zukunft«. Entwicklungspolitik und globale Ungleichheit spielten im Text und auch in den Abbildungen dieser Titelseite keine Rolle. Auf der Doppelseite zu »Tansania: ein Staat mit vielen Völkern« oder »Nigeria – von der Kolonie zum Staat« wurde zwar die Entwicklung des Staats seit der Unabhängigkeit beschrieben, aber Entwicklungspolitik nicht erwähnt. Anders im Kapitel »Tourismus als Entwicklungshilfe?« (Beispiel Kenia)[1419] oder beim Kapitel »Hilfe zur Selbsthilfe« (Beispiel Gambia).[1420] In diesen Fällen wurde globale Ungleichheit als Teil – aber nur als ein Teil – des Afrikawissens aufgenommen; wogegen es in Kapiteln zur Entwicklungspolitik allgemein weiterhin optional war, Afrika zu erwähnen.

Für die Serie *Unser Planet* vom Anfang der 1980er Jahre bedeutet dies, dass Afrikawissen kaum mehr behandelt wurde. Im Doppelband der 7. und 8. Klasse wurden für Beispiele der »Dritten Welt« Guatemala und Kuwait genannt.[1421] Im Doppelband der 9. und 10. Klasse wurde dann im Kapitel »Weltweite Ungleichgewichte – Probleme unserer Erde« dann eine Seite Kuba oder Tansania gewidmet, aber Afrika als Ganzes stand nicht im Mittelpunkt.[1422] Dafür wurde hier wieder eine sehr unterstützende Haltung gegenüber der Entwicklungspolitik eingenommen. Beispielsweise wurde die Doppelseite »Auch wir können etwas für die Dritte Welt tun« eingeführt, auf der die Schülerinnen und Schüler animiert wurden, ein Projekt zum Spendensammeln durchzuführen.[1423] Die Serie *Erdkunde* entwickelte Mitte der 1980er Jahre einen Themenband zu Entwicklungs- und Industrieländern und gliederte es dann in Kapitel zu Indien, China, Japan, Amerika, Sowjetunion und abschließend ein allgemeines zu Entwicklungs- und Industrieländern, d. h. hier wurde kein besonderer Schwerpunkt zu Afrika aufgenommen.[1424]

1419 *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995, 4–9, 92–107.

1420 *Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern*, hg. von Deuringer, Klett Perthes, 1995, 136–137.

1421 *Unser Planet. Geographie für das 7. und 8. Schuljahr*, hg. von Hahn, Braunschweig: Westermann 1981, 170–181.

1422 *Unser Planet. Geographie für das 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hahn, Westermann, 1982, 176–177.

1423 *Unser Planet. Geographie für das 9. und 10. Schuljahr*, hg. von Hahn, Westermann, 1982, 182–183.

1424 *Diercke. Erdkunde für Gymnasien in Baden-Württemberg 4, 8. Schuljahr*, hg. von Brucker, Westermann und Oldenbourg, 1985.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bei den Titelseiten zu »Schwarzafrika« wurden Entwicklungsthemen unterschiedlich angesprochen. Ähnlich wie die Titelseite bei *Terra Bayern* sprach auch die Serie *Erdkunde Bayern* zu Beginn die Veränderungen auf dem Kontinent an (Titel: »Afrika – Erdteil im Wandel«), aber Entwicklungspolitik wurde nicht erwähnt.[1425] *Unsere Erde* wählte ein Flüchtlingslager im Sudan als Titelbild für das »Schwarzafrika«-Kapitel und beschrieb Hungersnöte, Dürrekatastrophen und Bevölkerungsanstieg eindrücklich. Die Autoren fragten: »Warum sind gerade in Schwarzafrika so viele Menschen durch Hunger und Krieg bedroht?«[1426]

5.2 England

Eine erste Durchsicht der Geschichts- und Geografieschulbücher verdeutlicht zunächst zwei Eigenheiten: Erstens lässt sich Wissen über globale Ungleichheit und Entwicklungspolitik klar dem Geografieunterricht zuordnen – Geschichtsschulbücher behandelten dies nur in Ausnahmefällen. Zweitens wurde dieses Themenfeld erst ab den 1970er Jahren für relevant genug befunden, um überhaupt behandelt zu werden – obwohl Oxfam schon in den 1950er Jahren (und ab den 1960er Jahren das VCOAD) große Aufmerksamkeit für entwicklungspolitische Themen erzeugte, erreichte dieser Druck zunächst nicht die reguläre Schulbuchproduktion.

Für die Geografieschulbücher lässt sich zunächst festhalten, dass die regional vorgehenden Schulbücher diesen Themenbereich nicht aufnahmen. Es lässt sich maßgeblich mit zwei Tendenzen erklären, dass auch mit der Dekolonisierung und der beginnenden Entwicklungspolitik und trotz bildungspolitischer Diskussion von entwicklungspolitischen Themen diese Wissensbestände nicht in die Geografieschulbücher aufgenommen wurden. Einerseits wurden Schulbücher der 1940er Jahre weit über die 1960er und teilweise 1970er Jahre weiter aufgelegt und dabei nur leicht verändert. Die Aufnahme eines neuen Themenkomplexes wäre dabei nur mit großem Aufwand möglich gewesen und die Kosten schienen hierfür zu hoch gewesen zu sein. Andererseits gab es schon ab den 1960er Jahren eine Vielzahl ergänzender Materialien auf dem Markt – produziert von verschiedenen entwicklungspolitischen NGOs und ab 1965 v. a. vom VCOAD koordiniert.

Dass diese Gruppen aber den gesellschaftlichen Diskurs weit genug verschoben hatten, zeigt sich Ende der 1970er Jahre, als Geografieschulbücher von einer regionalen, nach Kontinenten ausgerichteten auf eine thematische Struktur umgestellt wurden. Entwicklung wurde zum neuen Paradigma der Gliederung in

1425 *Erdkunde 8*, hg. von Hausmann, Westermann und Oldenbourg, 1987, 38.
1426 *Unsere Erde 8. Realschule B*, hg. von Brucker und Hausmann, Oldenbourg 1994, 34–35.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Teilbände. Bei Bell hatten Stamp und Rayns mit ihren Neuproduktionen bis in die 1970er Jahre eine Einteilung in Kontinente vertreten; ein Nachfolgewerk wählte dann eine Zweiteilung in *The Developed World* und *The Developing World.* Bei Longman hatten Simpson und Cain die Kontinenteneinteilung bis in die 1970er Jahre vertreten; ab 1972 erschien Crawfords Serie *The Developing World.*[1427] Diese Betonung des Entwicklungsparadigmas trat anschließend wieder etwas zurück und es kristallisierte sich in der Mehrzahl der Bücher eine Dreiteilung (lokal/britisch, europäisch und global) heraus; alternativ wurden individuelle thematische Gliederungen gesetzt, wobei Entwicklung jeweils eine wichtige Rolle spielte.[1428]

Auch in neu produzierten Geografieschulbüchern der traditionellen Einteilung aus den 1970er Jahren spielte Wissen über globale Ungleichheit und Entwicklungspolitik keine oder nur eine geringe Rolle. Beddis' *New Secondary Geographies* als eines der letzten OUP-Bücher, die einer kontinentalen Gliederung folgten, verwies 1972 in den Kapiteln der einzelnen Regionen zwar auf eine Entwicklung nach der Unabhängigkeit, blieb aber relativ abstrakt. Im Kapitel »Africa. Progress and Change« fasste Beddis zusammen, dass Verbesserungen in der Landwirtschaft, im Bergbau etc. maßgeblich durch »European investment and skill« möglich gewesen seien, aber »Africans are learning how to run the mines and factories themselves«. Wichtiger sei aber:

1427 *The Developing World. One*, Crawford, Longman, 1983 [1969]. *The Developing World. Two,* Crawford, Longman, 1972 [1970]. *The Developing World. Three*, Crawford, Longman, 1975. *The Developing World. Four*, Crawford, Longman, 1980. [1972]. *The Developing World. Five*, Crawford, Longman, 1977.

1428 Bells dreiteilige *Investigating Geography* behandelte Entwicklungspolitik schwerpunktmäßig in Bd. 2, streifte sie aber auch in Band 3. *Investigating Geography 1*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. *Investigating Geography 2*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. *Investigating Geography 3*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987]. Ähnlich Longmans *Exploring Geography 1*, Ross und Eyre, Longman, 1993. *Exploring Geography 2*, Beckwith und Sutcliff, Longman, 1992 [1992]. *Exploring Geography 3*, Bunce, Longman, 1993 [1992]. Sowie das *Oxford Geography Project,* s. *Oxford Geography Project. Teacher's Guide 3*, Grenyer, Rolfe, Dearden, Kent und Rowe, OUP, 1975. *Oxford Geography Project 3*, Grenyer, Rolfe, Dearden, Kent und Rowe, OUP, 1979. Eine Gliederung, die sich bei OUP prinzipiell bis zum Ende des Untersuchungszeitraums hielt: *A Sense of Place 2*, Beddis, OUP, 1993 [1982] und *A Sense of Place 3*, Beddis, OUP, 1982, welches das erste Großkapitel mit einem Abschnitt »Contrasts in Development« abschließt. Die Serie wurde über die NC-Einführung hinweg gleichlautend nachgedruckt: *A Sense of Place 2*, Beddis, OUP, 1993 [1982]. A Sense of Place 3, Beddis, OUP, 1993 [1982]. Die Serie *Patterns in Geography* legte eine andere Gliederung zugrunde: *Patterns in Geography One*, Rice, Longman, 1979 [1973]. *Patterns in Geography Two*, Rice, London: Longman, 1979 [1975]. *Patterns in Geography Three*, Rice, Longman, 1983 [1978]. Ebenso wie die zweibändige *Your Geography A*, Boyle, Longman, 1984. *Your Geography B*, Boyle, Longman, 1984.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

> None of these many tasks of development can be properly performed by underfed, ill or uneducated people. Hospitals are being built and doctors and nurses trained to care for the injured and sick. To provide the many skilled farmers, mine and factory workers, doctors and scientists, politicians and civil servants, hundreds of thousands of men and women and children will have to be educated.[1429]

Entwicklungswissen wurde somit behandelt, aber nicht in Abbildungen oder Grafiken illustriert; es wurde kein spezifisch britischer Anteil dargelegt und kein Auftrag davon abgeleitet. In den Aufgabenstellungen verstärkte sich dies noch, indem gefragt wurde, warum die meisten der genannten Entwicklungen von »Europeans and not by the African themselves« eingeführt wurden.[1430] In Beddis' nächster Produktion *A Sence of Place* zehn Jahre später nahm er sich des Themenfelds im Band *The Changing World* intensiver an.[1431] Er behandelte »Contrasts in Development« aus unterschiedlichen Perspektiven: Nach einer Doppelseite zum Lebensstandard im Vergleich zwischen England und Indien (und jeweils auch innerhalb der Länder) nahm er eine globale Perspektive ein, um anschließend nacheinander Fallbeispiele aus Bangladesch, Nigeria, Brasilien und Japan in Unterkapiteln zu behandeln. Während es einführend noch stark um Kriterien ging, wie man Entwicklung messen kann – und hier medizinische Versorgung, Analphabetismus oder Bruttosozialprodukt (BSP) angeführt wurden –, illustrieren die Länderkapitel jeweils exemplarisch ausgewählte Aspekte. Maßgeblich blieb für Beddis dabei allerdings die Darstellung der globalen Ungleichheit und nicht die Veränderung. Dies wurde besonders im abschließenden Abschnitt »What are the explanations?« deutlich.[1432] Er ging hier noch einmal auf mögliche Ursachen ein (Überbevölkerung, Imperialismus, Neoimperialismus, fehlende Ausbildung etc.), eine Lösung durch »Entwicklungshilfe« aus Europa oder dem Vereinigten Königreich war dagegen kein Thema des Schulbuchs.

Beddis' Serie war so erfolgreich, dass sie auch nach Einführung der NC nachgedruckt wurde.[1433] Um KS 4 zu erfüllen, veröffentlichte er 1994 außerdem den selbstständigen Band *The Third World. Development and Interdependence.* Beddis, der nun immerhin 64 Jahre alt war und seit Mitte der 1960er Jahre

1429 *New Secondary Geographies 2*, Beddis, University of London Press, 1972 [1968], 114.
1430 Ebd., 115.
1431 *A Sense of Place 2*, Beddis, OUP, 1993 [1982], 120–125. *A Sense of Place 3*, Beddis, OUP, 1982. Parallel wurde auch Eliott Geographie für niedrige Schulformen veröffentlicht. Es folgte einer rein thematischen Gliederung und behandelt Entwicklungspolitik Abschnitten über Reich und Arm, Dürre and Hunger, Die Santos Family. *Oxford New Geography. A Course for Juniors*, Eliott, OUP, 1982 [1980], 58–63.
1432 *A Sense of Place 3*, Beddis, OUP, 1993 [1982], 46–47.
1433 Der erste Band wird nun als *New Edition* bezeichnet; Band 3, der hier ausschlaggebend ist, bleibt auch 1993 unverändert; selbst in den Karten, die weltweit das BSP zeigen oder das weltweite Bevölkerungswachstum; die zugrunde gelegten Daten sind somit veraltet und die DDR weiter eingezeichnet. A Sense of Place 3, Beddis, OUP, 1993 [1982], 10, 46.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geografieschulbücher schrieb,[1434] nahm eine inhaltliche Zweiteilung vor: »Development and Interdependence« sowie »The Third World. Case Studies in Development«, ergänzt um einen dritten Teil mit Aufgabenstellungen. Das Prinzip von allgemeinen Aspekten zur »Dritten Welt« kombiniert mit Fallbeispielen hatte er auch in *A Sense of Place* genutzt – ebenso hielt er sich weitgehend an die dortige Perspektive, nur dass er nun auf über 200 Seiten wesentlich ausführlicher sein konnte. So beschrieb er auf der Doppelseite »Aid« zunächst unterschiedliche Arten von »Development Aid« und unterschiedliche Geber. Dabei blieb er durchgängig in einem deskriptiven Stil. Auf der folgenden Doppelseite »Does aid work?« erläuterte er – ebenfalls in distanziertem Stil –, dass Vertreter der UK-Regierung sowie Vertreter von NGOs »clearly think aid is worthwhile«. Er hob hervor, dass sie in der Praxis aber verbessert werden könnte. Schülerinnen und Schüler wurden dabei an keiner Stelle dazu aufgerufen, sich mit eigenen Möglichkeiten der Hilfe – beispielsweise durch Spenden – auseinanderzusetzen.[1435]

Damit trat Beddis hinter ein anderes OUP-Themenbuch zurück: Michael Morrishs bereits veröffentlichtes *Development in the Third World* mit knapp 200 Seiten. Auch er beschränkte sich maßgeblich auf eine Beschreibung der Situation, wobei er in einem abschließenden Kapitel (»The Divided World«) auch auf »Entwicklungshilfe« einging. Er begann, auf einer Doppelseite den *Brandt Report* von 1980 vorzustellen, dessen Botschaft er benannte: »developed and developing countries must act together to resolve their differences and face the common threats to mankind.« Er schilderte, dass der Bericht zwei Gründe liefere, der »Dritten Welt« zu helfen: Eine »moral responsibility to solve the problems of the poor countries and remove the injustices that have prevented their development in the past« sowie die Interdependenz: »the future prosperity of the developed countries relies on development in the Third World.«[1436]

Nach zwei nicht verbundenen Abschnitten ging er im letzten Abschnitt auf »Aid« ein. Morrish bot hier einen historischen Überblick über Entwicklungspolitik seit dem Marshallplan. Abschließend druckte er einen Spendenaufruf von Oxfam ab, der die emotionale Seite der Entwicklungspolitik ansprach: Neben einem abgemagerten Kind wurde in großen Lettern gefragt »What's it got to do with us?«, um dann mit »Everything« zu antworten. Der Autor stellte dazu folgende Aufgaben: »a In what way does it appeal to the conscience of people in Britain? b Do you think it is an effective advertisement? How would you expect other people to react to it? c How much of their money should charities spend on

1434 *The Third World*, Beddis, OUP, 1994. Neben den genannten war sein erstes Werk anscheinend *The Land and People of Britan*, London: University of London Press, 1967. Geboren wurde Rex Anthony Beddis 1931.

1435 Zu dem Kapitel »Aid und does aid work?« gibt es jeweils eine Seite mit Aufgaben und weiteren Quellen. *The Third World*, Beddis, OUP, 1994, 96–99, 231–232.

1436 *Development in the Third Word*, Morrish, OUP, 1983, 176.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

advertising?«. Er schaffte damit nicht nur Distanz zu einer empathischen Herangehensweise, sondern stellte die Praxis der Spendenwerbung von NGOs infrage bzw. lenkte die Aufmerksamkeit von der Frage, ob man Spenden sollte, zu der Frage, ob Spenden grundsätzlich eine empfehlenswerte Praktik seien.[1437] Die Art der Darstellung wurde bei OUP auch im letzten untersuchten Band – der Neuproduktion – *Access to Geography* fortgesetzt.[1438]

Bei Bell nahmen die Autoren Andrew Reed mit *The Developing World* und Spencer Thomas mit *The Developed World* das Thema in zwei Büchern auf – Überschneidungen zwischen beiden Bänden machen wahrscheinlich, dass es nur eine sehr begrenzte Zusammenarbeit gab.[1439] Während die globale Ungleichheit sich schon in der Trennung der Titel ausdrückt, entwickelt sich die Darstellung ähnlich wie schon am Beispiel OUP erläutert: Das Themenfeld wurde maßgeblich deskriptiv behandelt, »Entwicklungshilfe« an konkreten Projekten oder als Aufgabe nicht erörtert. Am stärksten unterscheiden sich die Darstellungen noch in den Hinweisen auf weitere Materialien, in denen CWDE, Oxfam, Christian Aid und andere NGOs genannt werden – diese Organisationen, ihre Informationsleistungen und Positionen waren somit zumindest Reed bekannt.[1440] Beim dreigeteilten Werk *Investigating Geography* widmen sich die Autoren im zweiten Teil, *The Developing World*, 1987, im ersten Kapitel einer Beschreibung der »less developed countries« und später im Kapitel »Politics of Help« der »International help«, »Disasters – the human impact« und schließlich »Help from within«.[1441] Während es ebenfalls einem deskriptiven Charakter verhaftet blieb, wurden zunächst NGOs gleichwertig neben staatlicher Hilfe erwähnt – auch wenn weiterhin kein Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt wurde.

Und schließlich bilden die Geografieschulbücher von Longman ein ähnliches Bild. Erstens schrieben die Marsdens 1986 *World Concerns*, in dem sie zunächst

1437 In der Zusammenfassung führt er anschließend noch einmal auf, dass die globale Ungleichheit ein Problem darstellt und »developing countries are demanding a fairer distribution of world's wealth.« Dies müsste aber durch einen Wandel im »world trade and monetary systems« bewerkstelligt werden. *Development in the Third Word*, Morrish, OUP, 1983, 187–190.

1438 Das thematisch aufgebaute Buch hat verschiedene Kapitel, die für die Fragestellung relevant sind, u. a. *Trade & Aid 8: Poor Countries and Trade; Trade & Aid 9: International Aid* und anschließend *Global Issues1: The Population Crisis; Global Issues 2: Feast or Famine*, d. h. die Hungerproblematik wurde erst nach der Entwicklungshilfe behandelt, s. *Access to Geography 5*, GCSE, Kemp, Manson, Carvin und Carvin, OUP, 1995,100–103, 106–109.

1439 In beiden Bänden gibt es ein Kapitel zur »Population Explosion«. *The Developed Word*, Thomas, Bell & Hyman, 1980, 11–16. *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979], 19–42.

1440 *The Developing World*, Reed, Bell & Hyman 1980, [1979], 132.

1441 *Investigating Geography 2*, Jenkins, Leigh und Richards, Unwin Hyman, 1988 [1987], 6–8, 90–95.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Informationen über »Developing Countries« boten und fragten, wie man Armut messen könne. Abweichend von den anderen Büchern beschrieben sie später – an den *Brandt Report* anschließend – sowohl »Commercial« als auch »Voluntary Aid« und stellten somit zumindest auf deskriptiver Ebene auch NGOs wie Christian Aid oder Oxfam vor. Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler ansprechen, wurden nicht gestellt.[1442] In einer zweiten Serie, 1992, spielte der gesamte Themenbereich keine Rolle für die Marsdens, d. h. obwohl sie zunächst über das übliche Maß an Text hinausgegangen waren, fielen sie später dahinter zurück.

Zweitens verfasste Vincent Bunce 1993 die dreibändige Serie *Exploring Geography*, in der er »Entwicklungsländer« und die Frage, wie Armut gemessen werden kann, knapp darstellte – in der Zeit als die Marsdens dies aus ihren Büchern herausnahmen.[1443] In einer weiteren Serie, drei Jahre später, baute Bunce dieses Themenfeld allerdings stark aus. Zwar ging es ihm nicht um Afrikawissen, aber sein Umgang mit Entwicklungswissen ist aufschlussreich: Nachdem er »Lage scale development«, »Small scale development« und schließlich »sustainable Development« in Indien jeweils auf einer Doppelseite behandelt hatte, fügte er das »Choosing a development project« ein. Hierbei soll der Schüler bzw. die Schülerin sich vorstellen, für »Christian Aid, a British charity who raise money to support development projects in the Third World countries«, zu arbeiten. Sie sollten eine »huge advertising campaign […] in all the national newspapers to help projects in India« leiten. In einer zweiten Aufgabe sollten die Schülerinnen und Schüler aus drei Projekten eines auswählen, das Christian Aid unterstützen solle.[1444] Auf diese Weise wurde nicht ein rein deskriptives Wissen über »Entwicklungshilfe«, sondern eine Auseinandersetzung über eine konkrete NGO anhand detaillierter Projekte ermöglicht. Auch wenn die Autoren um einen neutralen Ton bemüht waren, hinterfragten sie die Spendentätigkeit nicht grundsätzlich; als einziges untersuchtes Schulbuch wurde hier diskutiert, wie diese Tätigkeit am besten durchgeführt werden könnte.

Während die Geografieschulbücher somit eine hohe Varianz aufweisen, in der die Autoren Entwicklung allgemein einen hohen Stellenwert zusprachen, aber sich in der Unterstützung konkreter Projekte deutlich zurückhielten, gestalteten Autoren für Geschichtsbücher dies anders – hier spielte das Wissensfeld eine wesentlich geringere – bzw. bis in die 1960er Jahre keine – Rolle. Allerdings fielen die Dekolonisierung und die sich anschließenden Praktiken der Entwicklungspolitik in eine Zeit, als das Schulbuchsystem im Umbruch war. Alte Serien wie Richards oder Hill wurden fortgesetzt und teilweise um die unmittelbare Zeit-

1442 *World Concerns*, Marsden und Marsden, Oliver & Boyd, 1986, 60–61.
1443 *Exploring Geography 3*, Bunce, Longman, 1993 [1992], 76.
1444 *Longman Geography: Challenge*, hg. von Bunce, Longman, 1996, 78–93.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

geschichte ausgeweitet, wobei Entwicklungspolitik nicht als neues Thema aufgenommen wurde. Ebenso wurde es in der Mehrzahl der neu produzierten Serien nicht zum Thema gemacht und fand nur in Ausnahmefällen Erwähnung.[1445]

Für den Arnold-Verlag kann festgehalten werden, dass im gesamten Untersuchungszeitraum Entwicklungspolitik in den Geschichtsserien nicht behandelt wurde; dieser Teil der der britisch-afrikanischen Geschichte wurde nicht erzählt. Ayletts *In Search of History* bildet die einzige Ausnahme: Die Serie wurde seit Mitte der 1980er Jahre in fünf Bänden aufgelegt; diese Bände wurden auch nach 1990 unverändert nachgedruckt, was als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass sie auch nach der Einführung der NC relevant blieben. Allerdings erstellte Aylett 1991 einen sechsten Band, *The 20th Century*, um die NC-Vorgaben voll zu erfüllen. Inhaltlich neu und für diese Fragestellung relevant sind das Kapitel »Africa: Independence, Debt and Hunger« sowie »Global Problems«.[1446] Zunächst wurde die Unabhängigkeit Afrikas beschrieben und anschließend »New Problems«, bei denen maßgeblich geschildert wurde, dass die afrikanischen Länder »desperately poor« seien. »Africa contains 22 of the world's 35 poorest countries. The average income in them is less than £6 a week.« Daran schloss Aylett an:

> In the end, many African countries have been forced to rely on European countries after all. Countries such as Britain give money to help development; banks lend money to make improvements for the future. But whatever their problems, they are at least independent. You might think that the white man no longer tells them what to do. But even that is not entirely true. There are often strings attached to deals. […] Most of Africa has won its independence; but many Africans still depend on the rest of the world for their survival.[1447]

Illustriert wurde dies einerseits durch eine Afrikakarte, auf der »Fighting or Unrest« sowie »Areas affected by drought in Mid-1980's« eingezeichnet sind

1445 Zum Beispiel zeigt Snellgrove ein Bild »The Biafran War brought stavation to this Nigerian teenager and thousands of others« und beschrieb, dass bestimmte Länder die Biafrans unterstützten, *Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870*, Snellgrove, Longman, 1981, 247. Broomans *Longman 20th Century History Series* geht im Heft *United Nations* auf UN-Development-Programm, World-Food-Programm und verschiedene Entwicklungsprogramme ein – jeweils aus internationaler Perspektive, wobei keine britischen Projekte genannt werden (*Longman 20th Century History Series. United Nations? International Co-operation since 1945*, Brooman, London: Longman, 1993, 19–23). Culpin erwähnt in seiner Zusammenfassung »Some forms of aid have tied the African countries down too much. They may have to spend the aid on certain specific items. They may have to pay high interest rates« – ohne dass er dies im Verfassertext oder in den Quellen stark ausgeführt hätte, *Making History. World History from 1914 to the Present Day*, Culpin, Collins, 1986 [1984], 254.

1446 *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 1991, 70–73, 110–121.

1447 *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 1991, 72.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

(»Africa faces problems in the late 1980s«), sowie mit einem abgemagerten Baby aus dem Biafra-Krieg (»This starving Biafran child was just one victim of the Nigerian civil war.«).

Im Kapitel über »Global Problems« wurde neben Terrorismus, Umweltverschmutzung, Regenwaldabholzung und dem Treibhaus-Effekt auf einer Doppelseite auch »Third World Poverty« behandelt. War im ersten Abschnitt die globale Ungleichheit noch in einen historischen Kontext eingebunden, fokussierte der Autor nun thematisch ganz auf Entwicklungspolitik: Nachdem in den 1970er Jahren Fortschritte in der Nahrungsmittelproduktion gemacht wurden, gab es in den 1980er Jahren große Dürren. Aylett schlussfolgerte: »But the world has failed to solve hunger or poverty«. Fortschritte in der Medizin hätten die Situation sogar verschlimmert, weil sie zu einem Bevölkerungswachstum führten. Während er das Problem deutlich aufzeigte, blieb er bei der Lösung skeptisch:

> One answer is for richer nations to give the money needed to improve poorer countries. But his has not always worked; sometimes, the money has been wasted on unnecessary luxuries or weapons. Anyway, aid like this simply cannot solve the real problem. A real solution must be linked to a drop in the birth rate. Until that happens, your children will see as many photos of hungry and dying people as you have.[1448]

Das Argument unterstrich Aylett erstens mit einer Weltkarte, die die Geburtenrate visualisierte. Zweitens druckte er das Bild eines abgemagertes Kind ab, dass er aus einem Spendenaufruf in einer Zeitung entnommen habe. Aylett verband damit die Frage: »Does that mean it is propaganda? Explain your answer.«[1449]

Während Aylett somit das Thema zunächst nicht für relevant hielt, stellte er es in einer Neuauflage 1991 kritisch vor – er bot Wissen über globale Ungleichheit, verknüpfte es aber nicht mit einem Auftrag zum Helfen oder Spenden; eher stellte er solche Tätigkeiten kritisch vor. Eine andere Position nahm Derek Heater ein, der als einer der engagiertesten Aktivisten für diesen Themenbereich in regulären Schulbüchern auftrat.

Heater veröffentlichte 1980 *World Studies. Education for international Understanding in Britain* bei Harrap – eine Monografie, die sich zum Fixpunkt in der Diskussion um *World Studies*, *International Understanding* und *Development Education* entwickelte. Ebenfalls bei Harrap hatte Heater mit einer Kollegin schon ein Politikschulbuch herausgegeben, in dem er intensiv auf Entwick-

1448 *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 1991, 112.

1449 Abbildungsunterschrift: »This is what the world would look like if countries were drawn according to the size of their birth rate. Figures on the countries show how long, on average, a person can expect to live (1980s).« *In Search of History. The Twentieth Century*, Aylett, Hodder & Stoughton, 1991, 112–113.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

lungspolitik einging.[1450] Seine Position war Harrap somit nicht unbekannt, als er ein reguläres Schulbuch für den Geschichtsunterricht publizierte: *Peace and War since 1945*. Ein Kapitel überschrieb er mit »Rich World, Poor World« und beschrieb – im Vergleich zu den anderen Schulbüchern der Zeit – sehr ausführlich die globale Ungleichheit. Systematisch stellte er die Trennung in »industrial countries« und »poor countries«, die oft als »Third World« zusammengefasst würden, dar. Laut UN würden 25 Länder als »least developed countries« eingeordnet, von denen 17 in Afrika lägen. Als mögliche Kriterien führte er das durchschnittliche jährliche Einkommen, Alphabetisierungsrate, Energienutzung und Lebenserwartung aus.[1451] Als Gründe für die Armut nannte er sowohl das Fehlen als auch die mangelnde Nutzung vorhandener Ressourcen, um dann knapp auf den Kolonialismus und seine Folgen einzugehen. Diese Informationen des Verfassertexts ähneln noch Aylett, auch die Nutzung einer Weltkarte;[1452] weitere Abbildungen sind Grafiken zum Analphabetismus und zum Pro-Kopf-Einkommen. Anders als Aylett bildete er keine hungernden Personen ab, sondern einen afrikanischen Markt und indische Arbeiter, d. h. die soziale Ungleichheit wurde zwar in »neutralen« Grafiken und Weltkarten visualisiert und auch in der Darstellung von Personen, diese wurden aber in einem würdigeren Umfeld gezeigt. Das weist schon auf einen Interpretationsunterschied zu Aylett hin: Im nächsten Schritt fragte Heater nämlich, wie gegen diese Ungleichheit angegangen werden könne, und stellte verschiedene Arten ausländischer Hilfe vor (Kredite, Spenden, technische Experten etc.). Zwar ging er auch auf »Limitations of Foreign Aid« ein und schilderte Rückschläge – wie z. B. die Zerstörung regionaler Industrie durch Hilfsleistungen –, aber blieb dabei hoffnungsvoll. Der wahrscheinlich größte Unterschied zu Aylett war, dass Heater die »Dritte Welt« nicht nur als passives Opfer darstellte. Er stellte – visualisiert durch eine Weltkarte – auch die Hilfsleistungen des Vereinigten Königreichs dar, endete aber mit einer grundsätzlicheren Forderung nach einer neuen Wirtschaftsordnung:

> But if the rich countries continue to take more than their fair share of the earth's resources, what will be the final outcome? In 1980 an international report was produced by a committee chaired by Willie Brandt. This urged greater economic co-operation and more help from developed to developing countries to prevent disaster.[1453]

1450 Heater, *World Studies. World Affairs 1*, Heater und Owen, London: Harrap, 1975. Der Erfolg der Serie zeigt sich u. a. darin, dass es schon 1983 in der dritten Auflage erschien.

1451 *Peace and War since 1945*, Heater, Harrap, 1980 [1979], 64–68.

1452 Hier »The Third World. The countries shaded have been calles the ›Third World‹, though those countries with oil, expecially in the Middle East, are not as poor as the rest in the 1970s.« *Peace and War since 1945*, Heater, Harrap, 1980 [1979], 64.

1453 *Peace and War since 1945*, Heater, Harrap, 1980 [1979], 68.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Dass Heaters Schulbucherzählung nicht gegen Sagbares und Darstellbares in der Gesellschaft verstieß, zeigt sich darin, dass er anschließend von OUP als Autor angeworben wurde, um zwei weitere Schulbücher zu schreiben. An ihnen lassen sich auch die veränderten Produktionsumstände aufzeigen. Nach längerem Aushandeln verfasste er *Our World Today*, ein für sich stehendes Geschichtsschulbuch, das den Zeitraum des 20. Jahrhunderts umfasst. Heater stand die Gliederung des Bands frei, nachdem er sich mit dem Verlag grob auf Vorschriften von Exam Boards verständigt hatte. Dass er ein sehr politisches Schulbuch schrieb – entsprechend seiner didaktischen Linie – wird deutlich, da er auch ein Kapitel über »Race relations«, »Human rights« und eben auch »Poverty in the Third World« einfügte. Im Prinzip folgte er dem Vorgehen seines vorherigen Schulbuchs, wobei er allerdings wesentlich mehr Raum zur Verfügung hatte. Er beschrieb zunächst auf sieben Seiten die globale Ungleichheit, schilderte die Gegensätze, beispielsweise mittels Abbildungen von Straßenszenen in Lagos und Hull; und ging detailliert auf die Indikatoren ein (Berechnung des BSPs). Weltkarten nahmen in seiner Darstellung globaler Ungleichheit eine besondere Rolle ein; nach einer allgemeinen Darstellung der »›North-South‹ division of the world« druckte er vier weitere Karten ab (Kalorienverbrauch, Lebenserwartung, BSP, Analphabetismus); später ergänzte er eine sechste Weltkarte mit »The 31 Least Developed Countries«.[1454] Entscheidend für die Darstellung waren aber die Lösungsmöglichkeiten, die er für das Problem der globalen Ungleichheit anbot. So fragte er zunächst: »How can poor countries help themselves?« (Aufbau von Industrie und Geburtenkontrolle), um anschließend die internationale Hilfe (Kredite, bi- und multilaterale Hilfe, Spenden, technische Hilfe) zu beschreiben. Neben den staatlichen Hilfsmaßnahmen erläuterte er auch die Arbeit verschiedener NGOs sowie spätere Aktivitäten (u. a. von Bob Geldof). Er benannte somit Lösungen, die auch Schülerinnen und Schüler ansprechen. Anschaulicher wurde es im letzten Abschnitt »Arguments about aid«, in dem er sowohl befürwortend als auch ablehnend argumentierte.

Heaters anderes OUP-Buch war der Abschlussband der Reihe *Presenting the Past* (1987). Die Bedingungen der Produktion waren andere: Der Zuschnitt des Buchs, der Umfang und das didaktische Konzept lagen nicht in seiner Hand. Im Abschnitt über die Nachkriegszeit ging er auch auf Afrika ein. Die Dekolonisierung sowie Südafrika (Apartheid) waren Standardthemen und wohl auch für Heater gesetzt. Darüber hinaus beschrieb er auch die Probleme der »new African Countries« (Armut, Dürren, Handelsprobleme, Verstädterung, »Tribal Divisions« etc.); ebenso führte er eine Afrikakarte mit den »Least Developed Countries« ein.[1455] Im Vergleich mit seinen anderen Werken fällt es hinsichtlich der

1454 *Our World Today*, Heater, OUP, 1990, 127, 130–131, 132.
1455 *Presenting the Past 3*, Heater, OUP, 1991 [1987], 149–150.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Erläuterungen zur Entwicklungspolitik deutlich zurück, aber er schafft es zumindest, die Wissensordnung der globalen Ungleichheit einzuführen und dies auch mit der Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler zu unterlegen, Freiheit in Armut gegen Wohlstand in Sklaverei abzuwägen.[1456]

Dass eine Person, eingebunden in zwei unterschiedlich gelagerte Schulbuchprojekte bei einem Verlag, so unterschiedliche Texte liefert, lässt darauf schließen, dass Heater nicht allgemein einen *Common Sense* wiedergeben wollte, sondern er kontextabhängig relevante Wissensbestände abbildete. Dass diese über die 1980er Jahre hinaus relevant waren, zeigt sich darin, dass beide Bände sogar nach Einführung der NC nachgedruckt wurden; d. h. auch mit der massiven Veränderung der externen Beschränkungen waren diese Wissensbestände weiterhin druckbar.[1457]

In den 1980er Jahren gab es noch eine weitere traditionelle Geschichtsschulbuchserie, die diesen Themenbereich innerhalb eines Kapitels aufnahm: Macmillans *History in the Making* im Band über *The Twentieth Century* von John Hamer. Auch dies war ein Abschlussband einer Serie, d. h. die Rahmenbedingungen (didaktisches Konzept, Umfang, Design etc.) standen bereits fest und die Autoren wurden daraufhin auch – wie im Teil über die Schulbuchproduktion ausgeführt – geschult.

Hamer beendete den Band mit dem Kapitel »Poverty, Population and Development« – es fällt insofern aus dem Rahmen, als es als einziges keinen Teil für Schüleraktivitäten (»Using the Evidence«) hat, die fester Bestandteil des didaktischen Konzepts waren.[1458] Hamer begann das Kapitel mit einem Zitat eines Missionars, der beschrieb, wie in Sambia Personen verhungert seien, und leitete dann zu einen »report on world poverty« über.[1459] Zusammen mit den Abbildungen (hungerndes Kind mit Mutter, Inder in einem Hilfslager, Verkauf von Insektiziden im Senegal oder Reisernte in Indonesien) setzte er den Schwerpunkt auf die »Dritte Welt«. Der Autor trat allerdings einen Schritt zurück, wenn er zunächst ausführte, dass der Kontrast zwischen Arm und Reich in allen Teilen der Welt beobachtet werden könne, und leitete dann über zu »Measuring poverty in York and Calcutta«. Er wählte hier also einen ähnlichen Vergleich wie später Aylett. In vier Schritten leitete er dann zu möglichen Umgängen mit der globalen Ungleichheit über: Er ging auf Kriterien der Ungleichheit ein und führte weitere

1456 »In 1958 a West African leader said, ›We prefer poverty in freedom, to riches in slavery.‹ What do you think he meant?«, *Presenting the Past 3*, Heater, OUP, 1991 [1987], 152.

1457 *Presenting the Past 3*, Heater, OUP, 1991 [1987]. Heaters Buch *Our World this Century* wurde zwischen 1990 und 1996 geringfügig – aufgrund der neuen NC – überarbeitet, s. hierzu das Vorwort in *Our World this Century*, Heater, OUP, 1996.

1458 Auch im später erscheinenden *Resource-Sheet*-Heft gibt es hierzu keine Aufgaben. *History in the Making. Resource Sheets. The Twentieth Century*, Hamer, Macmillan, 1980.

1459 *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 244.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Informationen über das BSP aus (inklusive der Grafik »Rich and Poor 1974« der Weltbank), erläutert die »Bevölkerungsexplosion« und die Frage »Feeding the multitude«, um schließlich zur Lösung »Trade and Aid« überzuleiten. Hier führte er eine Definition von »Entwicklungsländern« ein und erläuterte, dass ihnen aus vielfältigen Gründen – um Verbündete zu gewinnen, um den Handel zu intensivieren etc. – sowie von verschiedenen Akteuren Hilfe gewährt werde. In der Schlussfolgerung blieb Hamer skeptisch: Es gäbe nur geringfügigen und langsamen Fortschritt und es scheine, dass erst das Problem des Bevölkerungswachstums gelöst werden müsse. Entsprechend schließt er mit dem Zitat: »a developing country is like a bottomless pit. Its people can never reach a reasonable standard however much money is poured in.«[1460] Trotzdem ist hervorzuheben, dass Hamer viel Raum auf dieses Themenfeld verwandt hat und sein Werk so von anderen abgrenzte. In der Nachschau betonte er, dass es seine Entscheidung gewesen sei, dieses Thema aufzunehmen, und es mit dem Verlag oder dem Herausgeber darüber keine Diskussion gab.[1461]

Damit gingen diese Werke über andere reguläre Schulbücher oder auch ergänzende Materialien hinaus. So hat das *Harrap World History Programme*, das sich explizit in *World Studies* verortet, kein Themenheft zur Entwicklungspolitik. Wissen über Entwicklungspolitik wurde aber u. a. in verschiedenen Heften gestreift – besonders im Heft *Population*, in dem David und Margaret Killingray auf die weltweite Bevölkerungsentwicklung und daraus erwachsene Probleme sowie auf Programme zur Bevölkerungsregulierung besonders in »Non-Industrial Countries« eingingen, ohne das Thema aber auf Hilfsprojekte für sogenannte unterentwickelte Regionen zu reduzieren.[1462]

6 Zwischenfazit: Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen

Im ersten Schritt dieser Arbeit wurden Schulbücher als Produkte von Aushandlungspraktiken verstanden und dementsprechend nach den Akteuren und den Bedingungen der Produktion gefragt. Darauf aufbauend wurde im zweiten Schritt Schulbuchwissen als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Diskurse

1460 Der Autor wird nicht genannt. *History in the Making 5*, Hamer, Macmillan, 1986 [1980], 248.

1461 Einen Bezug zu einem Exam Board gab es nicht, das wäre in diesem Fall auch nicht relevant gewesen. Für ihn bildete das Kapitel v. a. einen Gegenwartsbezug historischer Entwicklungen. Expertengespräch Hamer. Ebenso erwähnt er aber auch, dass die fünf Bilder auf der Titelseite vom Verlag ausgewählt wurden. Das größte davon zeigt einen Mann in einer wüstenartigen Landschaft und betont somit dieses Thema für die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Die anderen Bilder zeigen u. a. die Mondlandung oder ein Plakat »Your Country Needs You«.

1462 *Harrap World History Programme: Population*, Killingray und Killingray, Harrap, 1978.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

analysiert, d. h. diese Debatten wurden als Ressource für Schulbuchautoren sowie Schulbücher als Ressourcen für gesellschaftliche Debatten konzeptualisiert. In einem dritten Schritt wurden nun die – sich wandelnden – Bedingungen und Praktiken der Wissensproduktion sowie die gesellschaftlichen Debatten um Afrikawissen mit einer Schulbuchanalyse verbunden. Somit ist es möglich, Veränderungen im Schulbuchwissen nicht allgemein auf einen gesellschaftlichen Wandel, sondern auf konkrete Bedingungen der Schulbuchproduktion und Handlungen der beteiligten Akteure zurückzuführen. Schulbuchwissen wird dabei als kulturelle Momentaufnahme verstanden:[1463] Schulbuchwissen bildet das Wissen ab, das in konkreten Situationen unter einem Set an Praktiken von Akteuren als relevant genug eingeschätzt wurde, um es in das Schulbuch aufzunehmen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Kapitels in drei Schritten zusammengefasst werden. Erstens werden die Wissensbestände und -ordnungen der Schulbücher anhand der fünf Fallbeispiele verglichen und dabei einerseits gefragt, in welchem Spektrum sich das Sagbare zu einer Zeit bewegte, und andererseits herausgearbeitet, welcher Wandel im Verlauf der Zeit vollzogen wurde. Zweitens wird diesem Wandel bzw. auch der Persistenz von Wissensbeständen trotz gesellschaftlicher Forderungen nach Wandel nachgegangen. Es wird zusammenfassend geschildert, warum ein Wandel (nicht) möglich war. Drittens wird darauf aufbauend vorgestellt, welche Vorteile das Konzept der kulturellen Momentaufnahmen gegenüber Vorstellungen von nationalen Autobiografien oder Schulbüchern als Träger gesellschaftlichen *Common-Sense*-Wissens hat.

6.1 Afrikawissen in Schulbüchern

Geografische und politische Kategorisierung von Afrika: Die primäre geografische und politische Kategorisierung Afrikas verlief entlang einer quasi natürlichen Kontinentenvorstellung. Vor allem im Fach Geografie wurde dies in beiden Ländern durch Kontinentkapitel oder -bände gefestigt. Parallel setzten sich politische Ordnungssysteme durch.

In der Bundesrepublik Deutschland dominierte in Geografieschulbüchern zunächst ein länderkundliches Schema, das Wissen über Afrika in einem eigenen Band oder separaten Kapiteln behandelte. Die jeweiligen Unterkapitel waren meist durch ein regionales Vorgehen geprägt, wobei aber jeweils unterschiedliche Großregionen und Einteilungen von den jeweiligen Autoren gewählt wurden. Die Lehrpläne gaben jenseits der Bandaufteilung keine weitere Ordnung vor. Entsprechend unterscheiden sich die Unterkapitel der einzelnen Geografieschul-

1463 Fenske, »The Undoing of an Encyclopedia«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bücher beträchtlich. Zwar wurden schon in den 1950er Jahren Kategorien wie »Entwicklungsländer« eingeführt, aber die Kontinentenaufteilung blieb dominant. Dies änderte sich im Fach Geografie mit der Einführung thematisch und exemplarisch gegliederter Schulbücher. Der reguläre Ort, an dem grundlegende Wissensbestände über Afrika geboten wurden, entfiel somit. Das Spektrum des Sagbaren wurde in diesen Büchern wesentlich größer, weil regionale Neuauflagen für verschiedene Bundesländer erstellt wurden und die Drucktechnik es nun erlaubte, den Großteil des Schulbuchwissens für diese Ausgaben zu übernehmen, aber jeweils auch neue oder überarbeitete Seiten aufzunehmen. In diesen Büchern bildete teilweise die Unterscheidung in »Entwicklungsländer« und Industrieländer, in »Erste«, »Zweite« und »Dritte Welt«, sowie die Trennung in einen Globalen Norden und Süden eine der globalen Hauptordnungen. Die traditionelle Kontinenteneinteilung war für die Bandgliederung nicht mehr ausschlaggebend, wurde aber in den einzelnen Kapiteln fortgeführt. Darüber hinaus behielten einige Bände – auch aufgrund der Lehrpläne – ein Kapitel zu »Kulturkreisen« bzw. »Schwarzafrika«. In den 1990er Jahren wurden die Schulbücher wieder stärker nach regionalen Aspekten gegliedert: Afrika wurde zumindest teilweise wieder in eigenen Kapiteln behandelt, wobei es auch in anderen Kapiteln (z. B. zur globalen Ungleichheit) eine Rolle spielte. Auch im Geschichtsunterricht folgte man maßgeblich einer Kontinenteneinteilung: Afrika spielte beispielsweise im Imperialismuskapitel eine Rolle, in dem die »Aufteilung Afrikas« meist als eigenes Kapitel erschien und zumindest impliziert wurde, dass der Imperialismus in Afrika sich deutlich von dem Imperialismus in anderen Regionen unterschied; ähnlich wurde bei der Dekolonisation vorgegangen. Auch Wissen über Entwicklung und somit auch die Verortung Afrikas als Dritte-Welt-Region wurde in den Geschichtsschulbüchern zunehmend relevant, was zeigt, dass diese Kategorisierung für Autoren über den Geografieunterricht hinaus ausschlaggebend war.

Auch in englischen Schulbüchern dominierte zunächst eine Gliederung der Welt in Kontinente. Auch hier stützten Geografieschulbücher diese Wissensordnung, da sie Afrika jeweils einen Band oder ein abgetrenntes Kapitel widmeten. In den 1970er Jahren wurde auch die Gliederung geändert: Zunächst gab es nun Bände, welche die Welt in »Entwicklungsländer« und Industrieländer teilten, oder eigene Bände zur »Dritten Welt«. In den 1980er Jahren etablierte sich teilweise eine Einteilung in drei Bände, in denen dann Kapitel zur Entwicklungspolitik einen festen Platz hatten. Globale Ungleichheit entwickelte sich somit zu einem wichtigeren Ordnungselement als die traditionellen Kontinente. Im Geschichtsunterricht gab es ergänzende Bände zum *Empire* oder *Commonwealth.* Daneben unterschieden sich Bände, die auf *Exams* für *British History* oder *European History* vorbereiteten. Erstere erzählten maßgeblich die Geschichte der Briten in der Welt bzw. der Ausbreitung des *Empire* und boten nur

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

am Rande Wissen über Afrika. Letztere behandelten den europäischen Imperialismus und beschrieben somit auch den »Scramble for Africa«, »Grab for Africa« oder »The Partition of Africa«. Das bedeutet, hier wurde auch die Vorstellung vertreten, dass der Kolonialismus in Afrika etwas Besonderes sei, und somit wurde es möglich, weiteres Wissen über Afrika zu vermitteln.

Biologische und kulturelle Kategorisierung der afrikanischen Bevölkerung: Der Umgang mit dem Konzept der »Rasse« wurde von den Schulbuchautoren beider Länder sehr unterschiedlich gehandhabt. In der Bundesrepublik Deutschland wurde an Darstellungen der Vorkriegszeit angeknüpft – Beschreibungen der biologischen Charakteristika waren Autoren von Geografieschulbüchern wichtig. In den folgenden Publikationen wurde ambivalent mit dem Rassebegriff umgegangen. Mit Brucker, der Mitte der 1960er Jahre für eine neue Autorengeneration steht, bekam der Rassebegriff wieder eine stärkere Relevanz. Er führte ihn aus und befand sich damit zwar im Widerspruch zu UNESCO-Diskussionen, reflektierte aber fachwissenschaftliche Debatten seiner Disziplin. Dabei visualisierte er dies auch erstmals mit Profilbildern unterschiedlicher »Rassen«. Eine weitere Veränderung gab es zehn Jahre später mit der Auflösung der Kontinent-Bände und der Hinwendung zu einer thematischen Gliederung. Der Ort, an dem die Bevölkerung Afrikas beschrieben werden konnte, fiel somit weg. Bei Kletts *Terra* gab es nun keine Darstellungen von »Rassen« oder allgemeine Beschreibungen biologischer Charakteristika mehr. Anders bei Westermann und Oldenbourg, wo Brucker einer der dominanten Akteure blieb. Er führte – in einigen Ausgaben – auch Kapitel zur Weltbevölkerung ein, in denen er zwei parallele globale Ordnungsmodelle schilderte. Zunächst seien dies die »Rassenkreise«, in denen er ähnliche Darstellungen bot wie in seinen vorherigen Büchern. Diese biologische Einteilung sei aber u. a. durch Migration mittlerweile verwischt worden, sodass er parallel »Kulturkreise« einführte, die – im Falle von Afrika – mit dem vorherigen Ordnungsmodell deckungsgleich waren. Dies visualisierte er dann auch mit Weltkarten. Vorstellungen von »Kulturkreisen« setzten sich auch in anderen Geografieschulbüchern ab den 1970er Jahren durch.

In England wurde die »race«-Kategorie zögerlicher genutzt. Die Autoren der Nachkriegsbücher für Geografie setzten zunächst alte Nutzungen fort. Hier sticht Stamp hervor, der den Begriff schon in der Nachkriegszeit kritisch bewertete. Anschließend wurde er in den Neuauflagen ab den 1960er Jahren kaum noch verwendet. Ausnahmen bilden die Marsdens (1986), die nicht nur »race« als Konzept ausführten, sondern es auch als Erklärung für Konflikte heranzogen. Parallel betonte Beddis in den 1980er und 1990er Jahren, dass der »race«-Begriff unklar sei und auf ihn verzichtet werden sollte. Die Werke stechen hervor, weil sie sich einerseits von Werken anderer Autoren abheben und andererseits auch Schulbüchern derselben Autoren widersprechen, die diese vorher/später verfassten. Auch in der Nutzung unterschiedlicher Wissensformen unterscheiden

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

sich die Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich, wo nur die Marsdens 1986 Weltkarten nutzten, um die geografische Verteilung verschiedener »races« zu visualisieren. Tafeln mit Profilbildern wurden in England »erst« mit den Steels 1982 genutzt und blieben im Vergleich der Geografiewerke auch die Ausnahme.

In Geschichtsschulbüchern beider Länder wurde der Begriff daneben einerseits als Quellenbegriff und andererseits auch für die Politik in den USA oder Südafrika genutzt. Während Autoren englischer Schulbücher entsprechend der politischen Debatte von »race relations« sprachen – spätestens seit dem *Race Relations Act* –, basierte dies in den deutschen Schulbüchern eher auf einer Übersetzung, die versuchte, nah am Original zu sein. Unreflektiert wurde von »Rassen« gesprochen und in beiden Fallbeispielen wurde auch die »race«-/Rasseneinteilung des Apartheidregimes übernommen. So schilderten Autoren die Politik des Apartheidregimes kritisch und gingen teilweise ausführlich auf Diskriminierung ein, boten aber den Schülerinnen und Schülern keine Möglichkeit, die prinzipielle Einteilung in verschiedene Menschengruppen entlang äußerlicher Merkmale zu hinterfragen. Ähnlich verfuhren die Autoren in den Abschnitten zum Sklavenhandel und zur US-Innenpolitik.

Wissen über das vorkoloniale Afrika: Sowohl in England als auch in der Bundesrepublik Deutschland gab es früh Forderungen, Wissen über Afrika auch unabhängig von der europäischen Geschichte in Afrika zu erzählen. Eine eigenständige Behandlung der afrikanischen Geschichte fand aber in keinem regulären Geografie- oder Geschichtsschulbuch der beiden Länder statt. In Geografieschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland wurde vor 1960 ansatzweise auf eine »primitive« afrikanische Kultur hingewiesen. Ausgeführt wurde dies nicht und mit der Umstellung auf ein stark gegenwartsbezogenes, exemplarisches Vorgehen fiel Wissen über das vorkoloniale Afrika aus den Geografieschulbüchern heraus. Im Geschichtsunterricht wurde bis 1960 kaum auf die vorkoloniale Geschichte eingegangen. In den 1960er Jahren waren es v. a. ergänzende Unterrichtsmaterialien, die darauf verwiesen, dass Afrika kein geschichtsloser Kontinent sei. Die Aufnahme in reguläre Geschichtsschulbücher erfolgte aber nur sehr zögerlich und in der Regel durch neue Schulbuchautoren oder -konzepte. Dabei nennen die Autoren teilweise vorkoloniale Reiche, aber die Verschiebung der Wissensbestände zugunsten des vorkolonialen Afrikas erfolgte v. a. durch Quellen: So ließ Alter um 1980 vorkoloniale Reiche in eine Afrikakarte einzeichnen, in der *Zeitaufnahme* wurden Quellen von Reiseberichten aufgenommen etc.

Englische Schulbuchautoren verfolgten eine ähnlich ambivalente Herangehensweise, wie beim »race«-Begriff. Sie nahmen zunächst kaum Wissen über das vorkoloniale Afrika in Geschichts- oder Geografieschulbücher auf. Da weitgehend die positiven Seiten des britischen *Empire* geschildert wurden, fokussierten

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

die Autoren auf die »Fortschritte« während dieser Zeit und gingen nicht auf die vorkoloniale Zeit ein – auch nicht in den ausführlicheren Themenbänden zum *Empire.* Eine Veränderung wurde maßgeblich durch ergänzende Unterrichtsmaterialien und durch Aktivisten, die ebenfalls reguläre Schulbücher schrieben, ab den 1960er Jahren schrittweise durchgesetzt. Insbesondere Arbeiten von Davidson und Killingray, aber auch zunehmend institutionalisierte Serien, wie *Harrap World History Programme* boten zunehmend Wissen über das vorkoloniale Afrika für den Schulgebrauch. In reguläre Geschichtsschulbücher wurde es aber nur in Ausnahmen aufgenommen. Teilweise wurde es aber durch Abbildungen und Quellen möglich, Lehrkräften zumindest anzubieten, diese Wissensbestände zu unterrichten.

Wissen über koloniale Gewalt: Wissen über Gewalt im kolonialen Kontext bildete für Schulbuchautoren in der Bundesrepublik Deutschland und im Vereinigten Königreich kein prinzipielles Problem. Dagegen ist aber auffällig, dass mit der »eigenen« kolonialen Vergangenheit und der in diesem Zuge ausgeübten Gewalt durchaus sehr unterschiedlich umgegangen wurde.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde in den Schulbüchern der Nachkriegszeit koloniale Gewalt angedeutet. So wurde allgemein von einer »rücksichtslosen Ausbeutung« gesprochen, wobei sich das auf den Kolonialismus allgemein bezog und keine explizite Kritik der deutschen Kolonialpolitik darstellte. Dominant war in diesem Zeitraum allerdings eine Darstellung eines harmonischen Verhältnisses von Personen aus Europa und Afrika. Explizit kritisierten Autoren die englische Kolonialpolitik am Beispiel des Burenkriegs, in dessen Kontext sie auch von Konzentrationslagern sprachen, obwohl dies in der *Reeducation*-Politik kritisiert wurde. Während die gesellschaftliche Debatte über koloniale Gewalt in den 1960er Jahren einsetzte, kristallisierte sie um 1984, dem Gedenkjahr des Deutsch-Herero-Kriegs, erstmals zu einer intensiven Debatte um eine »unerledigte Kolonialvergangenheit«. Autoren hatten allerdings schon zwischen 1976 und den frühen 1980er Jahren den Deutsch-Herero-Krieg als festen Bestandteil in ihre Geschichtsschulbücher aufgenommen – jeweils in Neuproduktionen. Während dies in der Regel ohne Diskussionen geschah, bildete der Verlag C. C. Buchner v. a. durch den Verlagseigner, Lektor und Autor Grünke eine Sonderrolle. Er diskutierte dieses Thema intensiv und hing einer traditionellen, d. h. einer positiveren Darstellung der Kolonialpolitik an. Während die Autoren sich in den frühen 1980er Jahren noch gegen Eingriffe wehren konnten, traten mehrere Autoren zurück und in der Auflage 1990 konnte Grünke seinen Einfluss stärker ausüben – mit einer allgemeinen Kürzung des Kapitels fielen auch die kritischen Aspekte der deutschen Kolonialvergangenheit wieder aus dem Buch heraus.

Während in der Bundesrepublik Deutschland zumindest ab Ende der 1970er Jahre ein Trend zu einem kritischeren Umgang mit Aspekten der Gewalt fest-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

stellbar ist, bilden die Texte englischer Autoren ein wesentlich größeres Spektrum ab. Sprachen die ersten Schulbücher noch allgemein von einem »Grab for Africa« oder einem »Scramble for Africa«, spielte Gewalt nur eine untergeordnete Rolle. In zwei Fallbeispielen wurde zumindest ansatzweise auf Gewalt eingegangen: erstens bei der Schilderung des Burenkriegs, bei dem auch mit der Nennung von »concentration camps« Kritik am englischen Vorgehen geübt wurde. Visuell oder mit Quellen wurde dies nicht ausgeführt. Zweitens anhand der Darstellung des Konflikts im Sudan mit dem sogenannten Mahdi. Dieser wurde allerdings meist als fanatischer religiöser Gegner dargestellt und nur in Ausnahmefällen als regulärer Gegner. Auch hier stand dann im Folgenden meist der Tod von Gordon im Mittelpunkt und nicht die kriegerischen Auseinandersetzungen der Armeen. Opferzahlen nannte nur Williams in den 1960er Jahren. Der Mau-Mau-Krieg wurde in ausgewählten Büchern schon in den 1950er Jahren aufgegriffen, die Mau Mau jedoch als terroristische Vereinigung angesehen, die gegen die kenianische Politik vorging. Ein Bezug zum Vereinigten Königreich oder zur »eigenen« Politik deutet sich nur an und somit war auch keine Kritik an kolonialer Gewalt der Briten möglich. Intensive Darstellungen kolonialer Gewalt gab es dagegen in ergänzenden Materialien, wie Killingrays *A Plague of Europeans.* In reguläre Schulbücher wurde dies nur zögerlich aufgenommen: Roberts wäre hierfür ein Beispiel, aber deutlich muss auch betont werden, dass bis zum Ende des Untersuchungszeitraums eine Darstellung des Imperialismus in Afrika möglich war, die keine Kritik am britischen Vorgehen aufnahm und nicht auf koloniale Gewalt einging – und das obwohl Autoren der Geschichtsschulbücher kein grundsätzliches Unbehagen mit der Darstellung von Gewalt hatten – wie andere Fallbeispiele zeigen.

Wissen über Entwicklungspolitik: Wissen über Entwicklungspolitik zu vermitteln, war für Geschichts- und Geografieschulbuchautoren im Untersuchungszeitraum von unterschiedlicher Bedeutung. Für die Bundesrepublik Deutschland kann zunächst festgehalten werden, dass in Geografieschulbüchern der Nachkriegszeit ein koloniales Denken fortgesetzt und in diesem Sinn von einer Entwicklung Afrikas gesprochen wurde. Maßgeblich ging es dabei um Afrika als Rohstofflieferant bzw. Absatzmarkt. Um 1960 setzten zwei Veränderungen ein: Erstens fragten Autoren mit der Unabhängigkeit der ersten afrikanischen Kolonien, ob Menschen in Afrika selbst für ihre Entwicklung sorgen könnten, und zweitens verbanden sie erstmals das Thema Hunger mit Afrika. In den folgenden Jahren wurde Afrika von einem Rohstofflieferanten zu einem hilfsbedürftigen Kontinent gemacht. In den Geografieschulbüchern der 1970er Jahre wurde dies teilweise sogar als Einstiegsmotiv auf den jeweiligen Titelseiten genutzt. Mit einer globalen Ordnung, welche die Welt in »Entwicklungsländer« und Industrieländer aufteilte, wurde Entwicklungspolitik dann zum integralen Bestandteil der Geografieschulbücher. Dabei war ein weiterer Faktor ausschlaggebend: Mit der

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Umstellung auf ein exemplarisches, thematisches Vorgehen konnte es auch Ausgaben geben, die zwar viel Raum auf die Entwicklungspolitik verwendeten, aber dies nicht an afrikanischen Beispielen behandelten. Auch die Geschichtsschulbücher der Bundesrepublik Deutschland griffen Entwicklungspolitik schon früh auf – erstmal Hans Ebeling (1955). 1961 behandelte er sie in seinem Folgewerk ausführlicher und auch Autoren anderer Geschichtsschulbücher griffen sie in diesem Zeitraum auf. Um 1960 kann somit ein Wendepunkt gesehen werden, ab dem verstärkt Wissen über Entwicklungspolitik und damit verbunden globale Ungleichheit in Schulbücher aufgenommen wurde. Es wird deutlich, dass dies zu einer Zeit geschah, als Entwicklungspolitik zwar intensiv gesellschaftlich diskutiert wurde – das BMZ wurde gegründet und über Fallbeispiele wie Rourkela gab es eine breite Medienberichterstattung. Aber die Lehrpläne schrieben dieses Thema zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor. Allerdings gab es zu dieser Zeit auch eine massive Öffentlichkeitsarbeit des BMZ und anderer Akteure der Entwicklungspolitik. Als der zuständige Minister Erhard Eppler 1972 grundsätzlich feststellte, dass Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt der »besonderen Art« zu verstehen sei, findet sich dies ein Jahr später in Birkenfelds Geschichtsbuch unter der Überschrift »Entwicklungshilfe als Aufgabe«.[1464] Die Geschichts- wie auch die Geografieschulbuchautoren erhöhten den Umfang des entwicklungspolitischen Wissens in den Schulbüchern konstant, wobei Werke wie Ebelings und Birkenfelds *Reise in die Vergangenheit* Entwicklungspolitik noch stärker befürworteten und die Schülerinnen und Schüler dementsprechend auch direkt ansprachen.

Englische Autoren gingen mit diesem Wissensbestand anders um. So muss zunächst für den Geschichtsunterricht festgehalten werden, dass im gesamten Sample nur drei Autoren in den 1980er Jahren auf dieses Thema eingingen. In Geografieschulbüchern wurde Entwicklungspolitik in den Nachkriegsbüchern nicht behandelt – Vorkriegsschulbücher wurden lange Zeit nahezu unverändert nachgedruckt und Neuproduktionen orientierten sich an den alten Gliederungen. Mit der Umstellung auf exemplarische und thematische Bücher wurde die Ordnung der Welt in Industrieländer und »Entwicklungsländer« dominant. Dementsprechend behandelten die Autoren auch zunehmend Entwicklungspolitik, wobei weiterhin ein deutlicher Unterschied zu den Büchern der Bundesrepublik Deutschland festgehalten werden muss: Englische Autoren ergriffen keine Partei für die Entwicklungspolitik; sie forderten Schülerinnen und Schüler nicht aktiv auf, Hilfe zu leisten, und sie sahen die Entwicklungspolitik teilweise auch kritisch. Dies wird auch deutlich, wenn man die jeweiligen Wissensformen, die die Autoren nutzten, vergleicht. Hatte Ebeling in den frühen 1960er Jahren

1464 Eppler, »Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe«, *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1973.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

noch den Schwerpunkt auf einen erzählenden Verfassertext gelegt und konkrete Situationen geschildert, so dominierten in späteren Ausgaben maßgeblich Grafiken und Tabellen, welche die globale Ungleichheit scheinbar neutral schilderten und den Autoren somit einen Anlass boten, Entwicklungspolitik zu behandeln. In beiden Ländern wurden daran anschließend auch Weltkarten mit einer Nord-Süd-Trennung genutzt. In der Bundesrepublik Deutschland nutzten die Autoren auch Bilder hungernder Menschen und Plakate von Hilfsorganisationen. In den 1970er Jahren nutzte Birkenfeld solche Plakate beispielsweise, um Schülerinnen und Schüler zu fragen, ob sie auch auf diesem Gebiet arbeiten wollen; Brack nutzte dies, um jede Kritik an einer Entwicklungspolitik zu unterbinden.[1465] Anders ging Morrish vor. Auch er druckte ein Plakat von Oxfam ab, forderte die Schülerinnen und Schüler dann aber auf, die Bildstrategie der NGO zu hinterfragen und allgemein darüber zu diskutieren, ob Hilfsorganisationen Geld für Werbung ausgeben sollten.[1466]

6.2 Bedingungen des Wandels von Schulbuchwissen

An die Zusammenfassung, welches Wissen über Afrika in Schulbüchern für den Geschichts- und Geografieunterricht von Autoren in den beiden Ländern angeboten wurde, schließt sich die Frage an, warum es zum Wandel in den Wissensbeständen und -ordnungen kam bzw. warum es trotz des teilweise starken gesellschaftlichen Drucks keinen Wandel gab. Zunächst kann für Afrikawissen allgemein festgehalten werden, dass es keine radikalen Brüche im Schulbuchwissen gab. Selbst nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Austausch der gesamten Schulbücher in der dann gegründeten Bundesrepublik Deutschland sowie trotz des Anspruchs, neues Wissen in die Schulen zu bringen, kann zunächst eine Kontinuität aufgezeigt werden. Ebenso kann für das Vereinigte Königreich mit der Einführung der *National Curricula* 1990 ein Wandel in der Schulbuchproduktion festgehalten werden, wobei dieser nur bedingt zu einem Wandel der Wissensbestände führte. Es überwog eine Stabilität, die durch die Bedingungen der Schulbuchproduktion zu erklären ist: Es blieben dieselben Verlage, Autoren und Redakteure aktiv, Gleiches gilt für die Käuferinnen und Käufer bzw. Nutzerinnen und Nutzer der Bücher. Die Kontinuität der Akteure bedingt auch eine Kontinuität der Wissensbestände über Afrika.

1465 S. z. B. *Die Reise in die Vergangenheit 4*, Birkenfeld, Westermann, 1982, 302. *Geschichte für Realschulen 4*, hg. von Brack, C. C. Buchner, 1972, 213.

1466 *Development in the Third Word*, Morrish, OUP, 1983, 190. Nur in seltenen Fällen ergriffen die Autoren Partei für Entwicklungspolitik, s. Bruce, wo Schülerinnen und Schüler selbst eine Spendenaktion planen sollten.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Die Frage, warum sich verschiedene Wissensbestände über einen vergleichbar langen Zeitraum in Schulbüchern hielten, lässt sich darüber hinaus mit der ökonomischen Logik der Schulbuchproduktion erklären: Der Verlag legte Bücher so lange auf, bis die Auflagenzahlen sanken oder es einen anderweitigen äußeren Anreiz dazu gab; Schulbuchautoren nutzten alte Textbausteine so lange für Neuauflagen, bis sie entweder einen äußeren Impuls bekamen, diese Teile zu überarbeiten oder sich so sehr für ein Wissensfeld interessierten, dass sie es überarbeiten wollten. Diese Perspektive öffnet den Blick dafür, dass unterschiedliche Kapitel unterschiedlich stark für Neuauflagen überarbeitet wurden. In mehreren Fällen wurde beispielsweise das Imperialismuskapitel weit weniger überarbeitet als Kapitel zur Entwicklungspolitik; Kapitel zur Bevölkerung Afrika weit weniger als solche zu den ökonomischen Gegebenheiten Afrikas etc.

Auch müssen die Drucktechnik und der Aufbau des Markts als mögliche Hindernisse oder Motoren für Veränderungen angeführt werden. Wobei dies Faktoren waren, die sich nicht gleich auf die einzelnen Kapitel auswirken mussten. Vor allem bei der Produktion englischer Schulbücher wurde bis in die 1960er Jahre darauf verwiesen, dass die Autoren nur minimale Änderungen vornehmen sollten, um die Druckplatten wiederverwenden zu können. Dementsprechend nahmen die Autoren zwischen den Neuauflagen oft keine Änderungen vor und ergänzten lediglich ein Kapitel zur jüngsten Zeitgeschichte. Dies kann teilweise auch bei Büchern in der Bundesrepublik Deutschland beobachtet werden. Ab den 1970er Jahren ließ die Drucktechnik eine stärkere Variation der Texte zu, sodass zunehmend für einzelne Bundesländer eigene Bücher herausgegeben wurden und die Autoren hier Änderungen vornahmen. Das eingeführte Doppelseitenprinzip erlaubte außerdem einen relativ problemlosen Austausch einzelner Seiten und den Autoren somit Veränderungen jenseits grundlegender Überarbeitungen ganzer Kapitel.

Insgesamt fällt auf, dass relativ wenige Anpassungen explizit für neue Lehrpläne oder Exam Boards vorgenommen wurden. Gerade bei Serien, die über einen langen Zeitraum aufgelegt wurden, zeigt sich, dass Veränderungen in Lehrplänen nicht zwangsläufig zu Überarbeitungen führten – zumindest innerhalb des Untersuchungszeitraums. An der Serie *Reise in die Vergangenheit* kann dies exemplarisch gezeigt werden: Die Autoren Ebeling und Birkenfeld beließen das Imperialismuskapitel von den 1960er bis in die 1990er Jahre weitgehend unverändert. Das war auch möglich, da die Lehrpläne einerseits nur grobe Vorgaben für den Imperialismus machten und andererseits, dass die Lehrpläne über die Jahrzehnte nur geringfügig geändert wurden, sodass der Text verschiedene Vorgaben problemlos erfüllen konnte. Maßgeblich wurden regionale Aspekte angeglichen oder – auch aufgrund des Interesses der Autoren – das Entwicklungshilfekapitel. Ähnliches kann für spätere Serien gesagt werden, die in verschiedenen Länderausgaben erschienen: Auch die Autoren der *Geschichtli-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

chen Weltkunde oder von *Erinnern und Urteilen* veränderten das Imperialismuskapitel für die einzelnen Bundesländerausgaben nur geringfügig. Die Geografieserien der 1970er und 1980er Jahre, wie *Welt und Umwelt* oder *Terra*, erschienen zwar in sehr unterschiedlichen regionalen Ausgaben, aber die grundlegenden Wissensbestände zur Kategorisierung Afrikas und von Menschen aus Afrika sowie Wissen über vorkoloniale Geschichte, koloniale Gewalt oder Entwicklungspolitik der Ausgaben ähnelten sich. Das ist auch mit der Kontinuität der Autoren zu begründen: Es ist unwahrscheinlich, dass Autoren ihre Einstellung gegenüber Kategorien wie »Rasse« oder ihre Bewertung von kolonialer Gewalt oder Entwicklungspolitik grundlegend für einzelne Ausgaben geändert hätten. Auf diese Weise zeigt sich eine starke Kontinuität bei diesen Serien, aber auch bei Werken, die ausgewählte Autoren über einen längeren Zeitraum schrieben: Für den Geografiebereich dominierte Stembridge vom Untersuchungsbeginn bis in die 1980er Jahre den englischen Markt, Brucker war in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren bis zum Ende des Untersuchungszeitraums einer der wichtigsten Geografieautoren. Ähnliches kann für den Geschichtsunterricht gezeigt werden: In England produzierten die Geschichtsautoren Dance, Hill, Richards oder Heater für lange Zeiträume immer wieder neue Werke; in der Bundesrepublik Deutschland Birkenfeld, Hug oder Alter.

Ein weiterer Grund, warum die Personen an dieser Stelle höher bewertet werden als die (staatlichen) Vorgaben, wie Lehrpläne und Exam Boards sowie Zulassungsgutachten, ist, dass sie in vielen Fällen auch Autoren dieser Vorgaben waren: Die Möglichkeit, dass sie als Lehrplanautoren eine andere Position einnahmen als später oder schon parallel als Schulbuchautoren, ist gering. Diese Verwobenheit von Schulbuchproduktion, Lehrplanproduktion und der Produktion ergänzenden Materials darf für England und die Bundesrepublik Deutschland nicht vernachlässigt werden. Autoren wie Hill schrieben über lange Zeiträume sowohl Schulbücher als auch *Exam Papers*; im Fall von Hans Gerst ging das Lehrplanteam nahezu geschlossen zum Schulbuchverlag über.

An dieser Stelle werden die persönlichen Bewertungen politischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskussionen der Autoren ausschlaggebend. Auf die Frage, warum Entwicklungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland so intensiv behandelt worden sei bzw. Hug Wissen über dieses Feld auch in seinen Schulbüchern aufgenommen habe, führte er als Autor und Fachdidaktiker aus: »Der Zwang zum Unterricht über die Dritte Welt kommt nicht von den Lehrplänen. Er kommt von den Schülern, von der jungen Generation, von Menschen, die unsere Welt in ihrer globalen Dimension erfahren haben.«[1467] Inwieweit Autoren sich gedrängt fühlten, Wissensbestände in ihre

1467 Hug, »Didaktische und methodische Ansätze«, 272.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schulbücher aufzunehmen, hing von mindestens zwei Faktoren ab: erstens von der Frage, inwieweit die behandelten (bildungs)politischen Interventionen die Autoren erreichten und deren Perspektiven und Wissensbestände als relevant wahrgenommen wurden. Dies konnte hier exemplarisch herausgearbeitet werden. Zweitens betrifft dies aber auch die konkreten Netzwerke, in denen die Autoren aktiv waren. So ist auffällig, dass Masefield eng mit dem Colonial Office verbunden, David Killingray Kolonialhistoriker war und seine Frau Margaret Killingray bei SOAS arbeitete, Heater sich aktiv in die *World-History*-Bewegung oder Dawson beim SHP einbrachte, bzw. für die Bundesrepublik Deutschland, dass Brucker an einer Bildungsreise nach Afrika durch das BMZ teilnahm, Hug sowohl bei der UNESCO tätig war und später der Freiburger Dritte-Welt-Gruppe nahestand oder Alter als Historiker auch eine Zeit in England arbeitete. Diese Netzwerke oder Stationen im Lebenslauf prägten die jeweiligen Personen und beeinflussten auch, wie sie Afrikawissen in ihren Schulbüchern darstellten.

Daneben ist auch ein eher weicher Faktor dieser Netzwerke zu erwähnen: Sie boten eine Möglichkeit, ohne weitere Recherchen Quellenmaterial für die Schulbuchschreibung zu erhalten. Entsprechend den Praktiken der Schulbuchproduktion war es für Autoren wichtig, möglichst über kurze Wege Informationen zu erhalten, die sie dann in ihre Materialien aufnehmen konnten. Waren sie mit diesen Akteuren verbunden, war dies wiederum einfacher; alternativ hätten die Interessenvertretungen auf eine andere Weise eine Nähe herstellen müssen – was nur einigen gelang.

Neues Wissen in Schulbücher aufzunehmen, war für Autoren außerdem leichter, wenn Unterrichtswerke neu geplant wurden. Dieser Faktor ist für England noch stärker zu bewerten als für die Bundesrepublik Deutschland. In England wurden Schulbücher oft ohne Veränderungen oder nur mit leichten Ergänzungen nachgedruckt; in der Bundesrepublik boten verschiedene Länderausgaben die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen. An dieser Stelle muss deutlich zwischen grundlegendem Wissen über globale Ordnungen oder Wissen über vorkoloniale Geschichte oder koloniale Gewalt unterschieden werden: Während Ersteres eine grundlegende Überarbeitung der gesamten Bücher erforderte, waren Wissensbestände zu einzelnen Ereignissen oder Prozessen leichter einzufügen. Da aber die Struktur der Bücher ähnlich blieb, waren die Möglichkeiten für Veränderungen eingeschränkt. Bei Neuproduktionen konnten Autoren die Bücher von Grund auf neu denken, was Veränderungen erleichterte. Trotzdem setzte sich durch eine Kontinuität bei Autoren – und bis zu einem gewissen Maß auch Redakteuren – eine Kontinuität in den Wissensinhalten fort. Die Schulbuchanalyse hat gezeigt, dass v. a. neue Autoren neue Impulse setzten. Für die Bundesrepublik Deutschland waren dies – über alle Fallbeispiele hinweg – beispielsweise Ebeling/Birkenfeld, Hug, Alter oder Brucker sowie für England Killingray, Heater oder die Marsdens. Kurz: Grundlegende Änderungen im

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Afrikawissen wurden v. a. ab den 1970er Jahren von neuen Schulbuchautoren vorgenommen. Jenseits der jeweiligen persönlichen Hintergründe ist dies auch mit der Öffnung des Geschichts- und Geografieunterrichts zu erklären. Das SHP bzw. *New-History*- oder *New-Geography*-Bewegungen in England sowie parallele Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland waren, wie die Veränderung der Produktionsbedingungen, Faktoren, die ein größeres Spektrum des Sagbaren ermöglichten.

In dieser Veränderung einen Bruch oder gar einen Generationswechsel bei Schulbuchautoren zu erkennen, würde sich in Erklärungsmuster einreihen, die die 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland allgemein als Strukturwandel begreifen.[1468] Mit der Perspektive auf die Schulbuchproduktion und Schulbuchwissen zeigt sich aber vielmehr, dass man von weichen Zäsuren sprechen muss und auch hier kein allgemeiner Bruch zu erkennen ist.[1469] Ähnlich wie schon bei den Nachkriegsbüchern in der Bundesrepublik Deutschland waren ältere Schulbuchautoren über scheinbare Brüche weiterhin aktiv; ebenso wie Redakteure oder allgemein Verlage. Ebenso gab es bei den Nutzerinnen und Nutzern Kontinuitäten. Trotz Veränderungen in vielen Schulbuchserien wurden auf diese Weise Wissensbestände auch über die gesellschaftlichen Veränderungen der 1960er und 1970er Jahre hinaus fortgesetzt.

Die Frage nach Veränderungen in den Wissensbeständen über Afrika in Schulbüchern öffnet auch den Blick für Wissensbestände, die trotz gesellschaftlichen Drucks gleich blieben. Exemplarisch kann dies an der Frage nach Wissen über das vorkoloniale Afrika behandelt werden. Gerade beim Wissen über die vorkoloniale Geschichte fallen zwei weitere Faktoren auf, die Veränderungen behindern. In beiden Ländern wurde relativ früh gefordert, afrikanische Geschichte auch unabhängig von der europäischen Geschichte zu erzählen. Trotzdem blieb dies bis in die 1970er Jahre ein kaum behandeltes Wissensfeld. In einem Fall stellte es Brack (Verlag C. C. Buchner) relativ ausführlich dem Imperialismuskapitel voran, um es dann in der folgenden Ausgabe wieder herauszunehmen. Es kann somit zunächst gezeigt werden, dass der Autor über Wissen zur vorkolonialen afrikanischen Geschichte verfügte und es in einem Fall als ausreichend relevant für eine Aufnahme ansah. Er integrierte es aber nicht in den regulären Text, sondern stellte es als Exkurs dem Kapitel voran. Gerade bei Wissen über die vorkoloniale Geschichte zeigt sich somit einerseits, dass die Aufnahme dieses Wissens relativ viel Platz im Buch erfordert hätte und letztlich auch daran scheiterte. Andererseits zeigt sich, dass die Integration dieser Wissensbestände auch ein Überarbeiten des gesamten Kapitels erfordert hätte.

1468 S. Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael, *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.

1469 S. zu dieser Frage auch Zloch, Müller und Lässig (Hg.), »Wissen in Bewegung«, 17–18.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Hätten Autoren afrikanische Kultur und Geschichte vor dem Imperialismus ausführlich geschildert, hätte dies die Frage nach sich gezogen, wie die Kolonialmächte den Kontinent erobern und beherrschen konnten bzw. warum im 20. Jahrhundert ein so großer globaler Entwicklungsunterschied angenommen wird, dass »Entwicklungshilfe« gezahlt werden sollte. Die Autoren umgingen diese Fragen mit zwei Strategien: Einerseits nutzten sie andere Wissensformen in Form von Bildern afrikanischer Kunst, Karten mit afrikanischer Reichsbildung oder Quellen von Afrikanern bzw. Reiseberichten über afrikanische Kulturen vor dem Imperialismus. Die Autoren boten somit die Möglichkeit, dass Lehrkräfte dies ausführlicher behandeln konnten, ohne weiteren Raum in den Schulbüchern darauf zu verwenden. Andererseits wurde dies in der Bundesrepublik Deutschland und England v. a. in ergänzenden Materialien behandelt. Diese mussten sich nicht an die Struktur und Seitenbegrenzung regulärer Schulbücher halten und boten somit mehr Möglichkeiten, auch diese Wissensbestände zu behandeln. Dass diese Materialien in England verbreiteter waren, lässt sich damit erklären, dass englische Geschichtsschulbücher zögerlich Wissen über vorkoloniale Geschichte und über Entwicklungspolitik aufnahmen als Bücher der Bundesrepublik Deutschland. In beiden Fällen gab es umfangreiche Materialien – für die Entwicklungspolitik v. a. auch von NGOs produziert – und Autoren regulärer Schulbücher sahen daher keine Notwendigkeit, diese Wissensbestände auch in ihre Bücher einzubinden.

6.3 Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen

Die Zusammenfassung zeigt außerdem, dass das Spektrum des Sag- und Darstellbaren wesentlich breiter war, als es Schulbüchern oft unterstellt wird. Einerseits ist dies durch die Neuauflagen relativ alter Schulbuchtexte über einen langen Zeitraum zu erklären, die parallel mit neuen (und innovativen) Ansätzen produziert wurden. Andererseits unterschieden sich aber auch Neuproduktionen untereinander teilweise deutlich. Betrachtet man zunächst die Frage, welches Wissen über das Konzept der »Rasse«/»race« in Schulbüchern vermittelt wurde, so fällt auf, dass in englischen Schulbüchern sehr unterschiedlich damit umgegangen wurde: Schon in der Nachkriegszeit kritisierte Stamp das traditionelle Konzept und schlug – als einziger Autor im Sample – vor, »Rassen« anhand von Haar- und nicht Hautmerkmalen einzuteilen. In den 1980er Jahren führten die Marsdens »race« als Erklärung von Konflikten an, während im selben Zeitraum Beddis schrieb, dass »race« ein uneindeutiger Begriff sei, auf den verzichtet werden sollte. In der Bundesrepublik Deutschland führte Brucker das Konzept der »Rasse« in den 1960er Jahren intensiver aus als in den vorherigen Bänden und ähnliche Wissensbestände vermittelte er auch in den später thematisch ge-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

gliederten Serien, während die parallelen Ausgaben der Serie *Terra* nicht auf »Rassen« eingingen. In beiden Ländern wurden Rassekategorien des Apartheidregimes unkritisch übernommen, auch wenn der Umgang der Regierung mit der dortigen Bevölkerung sehr kritisch gesehen wurde. Ein ähnlich heterogenes Bild zeigt sich bei Wissen über das vorkoloniale Afrika in Geschichtsschulbüchern Englands: Während es in den Nachkriegspublikationen noch keine Rolle spielte, wurde es in ergänzenden Materialien ab den 1960er Jahren sehr intensiv behandelt und die Stokes, Newth oder Addison nahmen es in ihre Schulbücher auf und unterlegten es auch mit Abbildungen und Quellen. Schließt man vom Schulbuchwissen der Geschichts- und Geografieschulbücher auf einen *Common Sense* der Gesellschaft, dann stößt man u. a. beim deutsch-englischen Vergleich von Wissen über Entwicklungspolitik an Grenzen: Während in der Bundesrepublik Deutschland das Thema seit den 1960er Jahren sehr intensiv in Geschichts- und Geografieschulbüchern behandelt wurde, nahmen englische Autoren in Geografie eine distanziertere Position ein bzw. behandelten sie es in Geschichtsschulbüchern kaum. Weitet man den Blick aber auf die gesellschaftlichen Debatten aus, so stellt man fest, dass es sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in England eine intensive entwicklungspolitische Debatte gab. Wird verglichen, wie viel die Länder jeweils in dem Sektor investiert haben, kann entwicklungspolitisches Wissen für beide Länder als hochrelevant angesehen werden.[1470]

Betrachtet man Schulbücher als Träger von *Common-Sense*-Wissen, als nationale Autobiografien, in denen die Gesellschaft festlegt, wie ihr Selbstbild aussehen soll, dann können diese Fälle als Ausnahme gewertet werden. Oder es wird darauf verwiesen, dass *Common-Sense*-Wissen bzw. Fragen der nationalen Autobiografie keine Detailfragen abdecken, sondern nur die großen Linien aufzeigen. Die Beispiele zeigen aber, dass sich auch grundlegende Wissensordnungen, wie die Frage nach »Rasse«, nach der regionalen Einteilung Afrikas oder nach kolonialer Gewalt auch grundsätzlich die Bewertung des (jeweils eigenen) Kolonialismus beeinflussen. Allgemein einen gesellschaftlichen Wandel als Erklärung für diese Veränderungen anzuführen, ist irreführend, weil das Spektrum so kleinteilig ausdifferenziert war – sowohl innerhalb eines Fachs als auch im Vergleich von Geschichts- und Geografieschulbüchern. Der hier vorgeschlagene Perspektivwechsel zu den Akteuren und ihren Praktiken der Produktion bzw.

1470 Ein genauer Vergleich ist auch aufgrund der unterschiedlichen Wirtschaftsleistung schwierig. Während das Vereinigte Königreich in 1960 – in Dollar und anteilmäßig am BSP – mehr zahlte, überholte die Bundesrepublik Deutschland das Vereinigte Königreich in den folgenden Jahren. Table 16. »Official Development Assistance from OECD and OPEC Members«, in: World Bank (Hg.), *World Development Report*, Washington, D. C.: The World Bank, 1981, 164.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

allgemein auf die Bedingungen der Wissensproduktion bietet dagegen eine Erklärung für den jeweiligen Wandel.

Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen zu untersuchen bedeutet, dass sie das Wissen abbilden, das in konkreten Situationen unter einem Set an Praktiken von Akteuren als relevant genug eingeschätzt wurde, um in ein Schulbuch aufgenommen zu werden; wobei die jeweiligen Akteure der Produktion in der Gesellschaft verankert waren – sie diente einerseits als Ressource, um die Relevanz und Kontroversität von Wissensbeständen einzuschätzen, sowie als Angebot von Quellenmaterial. Andererseits schrieben die Autoren die Bücher für eben diese Gesellschaft. Die Metapher der Momentaufnahme verändert dabei den Blick auf das Medium Schulbuch. Zwar hat Wolfgang Jacobmeyer in seinem Vorschlag, Schulbücher als nationale Autobiografien zu begreifen, festgehalten, dass sie nicht nur »den staatlichen Willen«, sondern auch »das Geschichtsverständnis und die Politikrezeption der Autoren« reflektieren würden.[1471] Gerade dem Einfluss der Autoren wurde bisher in Schulbuchanalysen in der Regel nicht nachgegangen. Gleiches gilt für die Ausführungen von Thomas Höhne, der das Konzept einer Diskursarena ausgeführt hat, in der verschiedene Akteure zusammenkommen, um einen Konsens auszuhandeln, der dann Schulbuchwissen wird. »In dieser Makroperspektive tritt die Funktion des Schulbuches als Träger eines hochsensibel austarierten Konsenswissens zutage, das wesentlich durch soziale beziehungsweise politische und nicht nur wissenschaftliche Einflußfaktoren erzeugt wird.«[1472] Beide Herangehensweisen erwähnen zwar, dass konkrete Akteure an der Wissensproduktion beteiligt sind, aber im Anschluss entstandene Arbeiten gehen in der Regeln keinen konkreten Aushandlungsprozessen und Akteuren nach, da beide Konzepte eine Makroperspektive bevorzugen. Wenn, wie in dieser Arbeit, das Augenmerk auf die konkreten Praktiken und Akteure gelegt wird, entfaltet sich mit dem Bild der Momentaufnahme ein anderes Verständnis der Wissensproduktion. Zu einem gegebenen Zeitpunkt wurde in einem konkreten Setting mit einer bestimmten Zusammensetzung von Akteuren Wissen produziert. Diese Herangehensweise bietet darüber hinaus auch einen anderen Blick auf das Schulbuch in der Gesellschaft.

Eine Analyse von Schulbüchern als kulturelle Momentaufnahme ermöglicht somit, das Schulbuch im Kontext der Wissensproduktion und im Kontext gesellschaftlicher Debatten zu betrachten. Reflektiert man die in der Analyse der Schulbuchproduktion herausgearbeiteten Prinzipien, so kann die durchgeführte Schulbuchanalyse in drei Feststellungen eingebettet werden: Erstens wurden

1471 Aufschlussreich ist auch, dass in der ersten Darstellung der nationalen Autobiografien der Begriff noch mit einem Fragezeichen gekennzeichnet wurde. S. Jacobmeyer, »Das Schulgeschichtsbuch«, 32.

1472 Höhne, *Schulbuchwissen*, 61, 160–161.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schulbücher von Autoren mit individuellen Biografien und Eigeninteressen geschrieben, zweitens geschah dies in einem Setting mit weiteren Akteuren – die durchaus andere Interessen hatten und drittens produzierten diese Akteure Schulbücher zu einem bestimmten Zeitpunkt für einen definierten Zweck. D. h. einerseits, dass sich bei (weltpolitischen) Veränderungen die Bedingungen der Produktion schlagartig ändern konnten und andererseits, dass nicht alle Bücher für die Sek. I mit demselben Zweck verfasst wurden. So wog für die einen Autoren die Didaktik schwerer, für andere die Fachwissenschaft und für einige sogar ausgewählte Wissensbestände. All dies hatte massive Auswirkungen auf das spätere Schulbuchwissen. Entsprechend der biografischen Hintergründe der Autoren, den verschiedenen Settings und teilweise auch nicht übereinstimmenden Zielsetzungen zeigt sich in der Schulbuchanalyse zunächst ein relativ breites Spektrum des Sag- und Darstellbaren.

Eine Schulbuchanalyse muss demnach die Perspektiven der Autoren, Redakteure und weiterer Akteure der Wissensproduktion einbeziehen – ihre biografischen Hintergründe, ihre Netzwerke und ihre didaktischen Prinzipien sowie ihre politische Verortung. Dass diese Herangehensweise für die Analyse von Schulbüchern möglich ist und die Bedingungen der Wissensproduktion anhand von Quellenmaterial rekonstruierbar sind, wurde hier gezeigt. Darüber hinaus deutet das Konzept der kulturellen Momentaufnahme auch einen Wandel in der Interpretation des Schulbuchwissens an. Parallel zu einer Fotografie, bei der ein Fotograf einen Ausschnitt aus der Welt auswählt, den er zu einem bestimmten Zeitpunkt unter gegebenen Bedingungen als relevant einschätzt, kann auch Schulbuchwissen als Momentaufnahme gelten. Hier wählt der Schulbuchautor oder die -autorin aus, welches Wissen er oder sie in welcher Perspektive zu einem gewissen Zeitpunkt und für ein klar definiertes Publikum abbildet. Und wie bei der Fotografie kann durch ein Schulbuch nicht auf allgemeine Wissensbestände in der Gesellschaft geschlossen werden. Dass Schulbuchautoren unter bestimmten Produktionsbedingungen, zu unterschiedlichen Zeiten oder bei Produkten für ein unterschiedliches Publikum andere Wissensbestände über Afrika als relevant einschätzten, veranschaulichen die hier behandelten Fallbeispiele.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

V Fazit: Ringen um Afrikawissen

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage nach der Produktion von relevantem Wissen für Geschichts- und Geografieschulbücher mit dem Fokus auf Wissen über Afrika. Die Schulbuchproduktion wurde dabei als Knotenpunkt gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken verstanden und Schulbuchwissen im Kontext seiner Produktionsbedingungen sowie der gesellschaftlichen Debatten analysiert. Dabei wurden drei Ziele verfolgt: Erstens sollte ein neuer Blick auf die Schulbuchproduktion geworfen und die dominierende Vorstellung, dass Schulbücher in einem *Top-down*-Modell produziert wurden, d. h. indem Wissen »von oben« (Politik, Lehrpläne) vorgegeben und »unten« vom Verlag bzw. den Autoren umgesetzt wurde, relativiert werden. Dafür wurde, zweitens, die Vielfalt der Akteure, die am Knotenpunkt der Schulbuchproduktion zusammenstießen, sichtbar gemacht und aufgezeigt, wie sie mit verschiedenen Praktiken um Afrikawissen im Bildungsbereich rangen. Hieran schloss sich das dritte Anliegen der Arbeit an. Es wurde das Spektrum des Sagbaren in Bezug auf Afrikawissen aufgezeigt und nachgezeichnet, wie sich manche Wissensbestände durchsetzen, während andere randständig blieben.

Vor allem im Kontext der im Untersuchungszeitraum andauernden Schulbuchkritik ist zunächst zu betonen, wie breit das Spektrum des Sagbaren in Bezug auf Afrikawissen war. Trotz regelmäßig geäußerter Vorwürfe an Schulbücher, träge Medien zu sein, zeigt sich, dass sowohl in den Diskussionen um Afrikawissen im Bildungsbereich als auch in Schulbüchern teilweise aktuelle Debatten verhandelt wurden. Bereits 1944 forderte die League of Coloured Peoples in England einen differenzierteren Umgang mit Wissen über Afrika, den Kolonialismus und »race«. In der Bundesrepublik Deutschland wurde erstmals in der »Negerbub«-Debatte Anfang der 1950er Jahre ein (stärkeres) Behandeln der afrikanischen Geschichte und eine verstärkte Einbindung von Schwarzen im Bildungsbereich gefordert. Schon 1967 wurde – trotz Kritik – in Bayern ein Heft mit ergänzenden Unterrichtsmaterialien zugelassen, das den Deutsch-Herero-Krieg als Völkermord bezeichnet; eine Debatte die gesellschaftspolitisch in Deutschland noch bis in die 2000er Jahre kontrovers geführt wurde. Nur ein Jahr

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

später kritisierte ein Gutachter bei der Schulbuchzulassung, dass die »grausamen Vorkommnisse in den deutschen Kolonialkriegen« nicht behandelt würden. 1960 monierte Schmitt in einer großen Schulbuchstudie, dass in der Bundesrepublik Deutschland Afrika nur in Schulbüchern thematisiert werde, wenn es mit wichtigen Ereignissen der europäischen Geschichte zusammenstieße. 1962 merkte Ansprenger an, dass Afrika als »geschichtsloser Kontinent« dargestellt werde, und im selben Jahr wurde dies in weiteren ergänzenden Unterrichtsmaterialien behandelt; ab den 1980er Jahren wurde dies dann als »Afrika – ein herrenloses Land?« auch in Schulbüchern thematisiert und auch heute noch ist dieser Aspekt einer der wichtigsten Kritikpunkte an Schulbuchdarstellungen. Vergleichbar hatte Gooch 1944 für England festgestellt, dass die Geschichte der Millionen »coloured people« in Schulbüchern ignoriert werde. Entwicklungspolitik wurde dagegen von Hans Ebeling 1961 als eigenes Unterkapitel in seinen Geschichtsschulbüchern aufgenommen, d. h. in dem Jahr, in dem das Entwicklungshilfeministerium gegründet wurde.

Diese Vielfalt des Sagbaren muss aber auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass das Afrikawissen in Schulbüchern die Unterschiede zwischen Afrika und Europa bzw. zwischen Afrikanern und Afrikanerinnen und Europäern und Europäerinnen betonte. Geografische sowie rassistische und kulturelle Kategorisierungen beförderten die Trennung in »wir« und »die Anderen« und gaben somit den Rahmen für das Wissen über Kolonialismus oder »Entwicklungshilfe« vor. »Die Anderen« waren dabei für die jeweilige Selbstbeschreibung relevant, indem sie als primitives, unterentwickeltes oder armes Gegenstück dargestellt wurden. Bevor hierauf tiefer eingegangen wird, soll zunächst exemplarisch zusammengefasst werden, was diese Spannbreite des Sagbaren ermöglicht.

Das Spektrum des Sagbaren war auch dadurch bedingt, dass eine Vielfalt von Akteuren sich an den Debatten um Schulbuchwissen beteiligte. Während in den meisten Studien der Verlag als *Black Box* gesehen wird, konnte hier aufgezeigt werden, wie Redakteure und Autoren in fest etablierten Praktiken zusammenarbeiteten. Die Rolleneinteilung ermöglichte Zusammenarbeit auch bei unterschiedlichen Interessen. Die Verlagsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen waren darüber hinaus mit Akteuren außerhalb der Verlage verknüpft. Im engeren Bildungsbereich waren dies Akteure von Exam Boards, Lehrplankommissionen oder Kulturministerien, von Bildlieferanten, Verbänden von Lehrkräften etc. und im weiteren Sinn auch Akteure von NGOs, Interessenvertretungen, dem Colonial Office oder dem Entwicklungshilfeministerium. Das Verhältnis war dabei selbst gegenüber Interessenvertretungen nicht durch Opposition geprägt, sondern es gab vielfältige Verschränkungen, die sich teilweise auch in einzelnen Personen kristallisierten – beispielsweise wenn ein Aktivist auch Schulbuchautor wurde.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Diese unterschiedlichen Akteure und die vielfältigen Verschränkungen auf Ebene der Schulbuchproduktion bedingen, dass sich Unterschiede im Schulbuchwissen weder mit einem *Top-down*-Modell noch mit dem in der Schulbuchforschung verbreiteten Argument erklären lassen, dass Schulbücher gesellschaftlichen Wandel spiegeln. Der Blick in die Produktionspraktiken und gesellschaftlichen Debatten um Schulbuchwissen bietet eine differenziertere Herangehensweise. Schulbuchverlage verfolgten innerhalb des Untersuchungszeitraums eine sehr selektive Auswahlpraxis von Autoren. Waren Autoren in einem Verlag etabliert, blieben sie in der Regel über lange Zeiträume für Schulbücher verantwortlich. In der Praxis bedeutete dies, dass sie meist nur Texte überarbeiteten, anpassten oder ergänzten und aktualisierten. Schulbuchautoren hatten für die Schulbucharbeit in der Regel nur sehr begrenzte Zeit, was dazu führte, dass Autoren auf leicht zugängliche Informationen angewiesen waren – dies limitierte wiederum die Möglichkeiten für Innovationen im Schulbuchbereich. Auch wenn Schulbuchautoren nicht den gesellschaftlichen Mainstream oder *Common-Sense*-Wissen widerspiegelten, so waren sie doch in der Gesellschaft verankert, d. h. sie griffen auf gesellschaftliche Debatten zurück und nutzten diese als Ressource für ihre Arbeit – ebenso wie Interessenvertretungen Schulbuchkritik nutzten, um ihre Gesellschaftskritik zu unterstreichen. Wie diese Verbindung von Praktiken der Schulbuchproduktion und gesellschaftlicher Debatte die Veränderung von Schulbuchwissen (oder dessen Forttragen) bedingte, soll im Folgenden zusammenfassend an drei Beispielen ausgeführt werden.

Bei der Darstellung des Kolonialismus wird deutlich, wie personelle Kontinuitäten die Schulbuchinhalte prägten. In einigen deutschen Geografieschulbüchern, aber auch in Geschichtsschulbüchern, wurde nachgewiesen, dass Wissensbestände aus der Weimarer Zeit bis in die frühe Bundesrepublik fortgetragen wurden. Trotz *Re-education*-Politik und dem Wunschs, neue Schulbücher zu schreiben, griffen etablierte Schulbuchautoren und Verlage auf vorhandene Vorarbeiten zurück, um Schulen möglichst schnell mit Unterrichtsmaterialien zu versorgen. Mitte der 1960er Jahre brachte der Autor Helbig ergänzendes Unterrichtsmaterial heraus, in dem er den Deutsch-Herero-Krieg als Völkermord bezeichnete und Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus benannte. Diese deutliche Positionierung ist mit Helbigs Hintergrund, d. h. mit seinem Vorwissen in dem Bereich und seinen Überzeugungen zu erklären. Dass das Buch die bayerische Schulbuchzulassung – trotz Kritik an diesen Aspekten – bestand und im selben Zeitraum erste Schulbuchgutachten ähnliche Kritikpunkte äußerten, zeigt, dass auch nicht im Mainstream verortete Wissensbestände in schulbuchbezogenen Debatten diskutiert wurden und von Verlagen abgedruckt werden konnten. Dass dies thematisiert wurde, spricht gegen die These einer umfänglichen kolonialen Amnesie in der deutschen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Gesellschaft. Dass dieses Wissen in wenigen Unterrichtsmaterialien aufgenommen bzw. in einigen anderen angedeutet wurde, kann eher mit dem Konzept der kolonialen Aphasie beschrieben werden, das davon ausgeht, dass diese Wissensbestände nicht einfach vergessen wurden, sondern dass Erinnern und Vergessen nebeneinander stehen und vielmehr Schwierigkeiten vorliegen, diese Wissensbestände zu artikulieren.[1473]

Der wissensgeschichtliche Ansatz dieser Arbeit ermöglicht es darüber hinaus zu erklären, dass Helbig – oder andere Aktivisten, Kolonialhistoriker oder Dokumentarfilmer – in den 1960er Jahren über das Wissen verfügte, dieses zu artikulieren und in Schulbücher oder Dokumentarfilme aufzunehmen. An diese Beispiele anknüpfend gab es in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen – und eben auch im Bildungsbereich – eine verstärkte gesellschaftliche Diskussion um eine kritischere Betrachtung des (deutschen) Kolonialismus. Auf die etablierten Schulbuchautoren hatte dies allerdings wenig Einfluss. Erst als Ende der 1970er Jahre eine neue Generation von Schulbuchautoren übernahm, änderten diese auch das Schulbuchwissen. Innerhalb weniger Jahre setzte sich eine kritische Behandlung des deutschen Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern in den untersuchten Schulbuchserien durch, wobei Autoren mit unterschiedlichem Hintergrund den Wandel durchsetzten: Innovatoren waren Geschichtsdidaktiker (Hug, Filser), Fachhistoriker (Alter) sowie Lehrkräfte (Nehler, Gaedke). Auch wenn dies im Vergleich zu einzelnen Ereignissen der 1960er Jahre als verspätet gelten kann, ist festzuhalten, dass Schulbücher in den 1980er Jahren in der Breite eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus anstießen, während gesellschaftspolitisch erst in den 2000er Jahren eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Deutsch-Herero-Krieg einsetzte. Einen ähnlichen Wandel gab es in der englischen Schulbuchproduktion, wobei die Veränderungen durch das Netzwerk von Davidson, den Killingrays bzw. *Teaching History*, *Harrap World History Programme* etc. aktiv befördert wurden.

Die Bedeutung von Netzwerkbildung ist auch für die Diskussion von »Rasse«/»race« oder Rassismus entscheidend. Bereits 1944 veröffentlichte die League of Coloured Peoples in England die fundierte Studie *Race Relations in Schools.* Die Untersuchung wurde rezipiert, allerdings nicht im Bildungsbereich, und sie hatte keinen nennenswerten Einfluss auf die Schulbuchschreibung. Zumal im selben

1473 Albert Gouaffo und Stefanie Michels, »Einleitung«, in: Albert Gouaffo und Stefanie Michels (Hg.), *Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns,* Bielefeld: Transcript 2019, 19–28; Britta Schilling, »Hermann von Wissmann und die Verflechtung nationaler, internationaler und lokaler Erinnerungsdiskurse«, in: Albert Gouaffo und Stefanie Michels (Hg.), *Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns,* Bielefeld: Transcript 2019, 217–240; Ann Stoler, »Colonial Aphasie. Race and Disabled Histories in France«, in: *Public Culture* 23, 1, 2011, 121–156.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zeitraum weitgehend etablierte Schulbuchautoren aktiv waren, d. h. keine neuen Autoren mit neuen Ideen und Ansätzen eingestellt wurden. Darüber hinaus gab es noch eine enge Zusammenarbeit von Verlagen (und Autoren) mit kolonialen Akteuren – nicht zuletzt dem Colonial Office. In der Bundesrepublik Deutschland gab es mit der »Negerbub«-Debatte Anfang der 1950er Jahre erstmals eine Diskussion um Rassismus im Schulwesen und in Schulbüchern. Es wurden Konferenzen organisiert, Empfehlungen geschrieben und versucht, diese in den Kultusministerien zu etablieren. Während die Begrifflichkeiten nicht in die heutige Debatte übertragbar sind, so sind doch verschiedene Forderungen weiterhin aktuell: Schwarze Menschen sollen nicht als »Primitive« dargestellt, sondern vielmehr auch als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, als Künstlerinnen und Künstler oder als Schriftstellerinnen und Schriftsteller behandelt werden. Das heißt, Afrikaner und Afrikanerinnen bzw. Schwarze Menschen sollten nicht als Gegenbild konzipiert werden. Allerdings konnten auch diese Akteure sich nicht dauerhaft mit relevanten Akteuren im Bildungsbereich vernetzten und somit blieben die Interventionen für Schulbücher weitgehend folgenlos. In England wurde das Thema »race relations« – auch aufgrund der zunehmenden Migration und Selbstorganisation der betreffenden Menschen – weiter diskutiert und mit dem *Rampton Report* (1981) dem englischen Bildungssystem von staatlicher Seite institutionalisierter Rassismus bescheinigt. Bereits drei Jahre zuvor hatte die Gewerkschaft der Lehrkräfte Leitlinien zum Umgang mit rassistischen Stereotypen veröffentlicht und 1983 publizierte die Vereinigung der Verleger von Bildungsmaterial eine Broschüre zu diesem Themenfeld. Struktureller Rassismus wurde somit von offizieller Seite anerkannt und Akteure im Bildungsbereich konstatierten ebenfalls Handlungsbedarf – anders als in der Bundesrepublik Deutschland. Auch wenn die Strukturen und ihre Folgen somit benannt wurden, führte dies nicht zu einer entscheidenden Verbesserung der Umstände. Aber diese Interventionen erzeugten ein Klima, in dem Personen, die gesellschaftspolitisch für Veränderungen eintraten, auch im Bereich der Schulbuchschreibung Einfluss erhielten. So wurde der Fall von Tessa Hosking vorgestellt, die *Black People in Britain* veröffentlichte. Zwar gestaltete sich ihre Verlagssuche nicht einfach, aber schließlich erkannte ein Verlag die Notwendigkeit, Bücher zu diesem Themenfeld zu produzieren. Die Analyse hat gezeigt, dass es ein wichtiger Faktor für Veränderungen im Schulbuchwissen war, wenn Personen mit der Expertise für bestimmte Themenfelder in der Schulbuchschreibung aktiv wurden und den Wandel nicht regulären bzw. etablierten Schulbuchautoren überließen. Dabei konnten die Innovationen von Fachhistorikern wie Basil Davidson oder Aktivistinnen wie Tessa Hosking kommen. Eine laufende Debatte half diesen Personen dann beim Eintritt in den Schulbuchmarkt und teilweise wurden sie sogar explizit angefragt (z. B. David Killingray oder Derek Heater). Während diese Diskussion im Vereinigten Königreich eta-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

bliert war, fehlten in der Bundesrepublik Deutschland Akteure, die sie – für den Bildungsbereich – vorantrieben. Zwar gab es auch hier einzelne Publikationen zu dem Themenfeld, aber keine intensive Debatte im Bildungsbereich. Dies führte auch dazu, dass die vorhandenen Wortmeldungen von Redakteuren und Autoren als nicht relevant eingestuft wurden. Illustriert wurde dies in dieser Arbeit beispielsweise mit der Zuschrift einer Schülerin an einen Schulbuchverlag aud dem Jahr 1994, in der sie rassistische Begriffe in Geschichtsschulbüchern kritisierte. Der zuständige Redakteur erklärte, dass diese Begriffe zwar nicht dem aktuellen Sprachgebrauch entsprächen, aber es sich um historische oder geschichtswissenschaftlich etablierte Begriffe handele. Dies zeigt, dass er die Kritik der Schülerin nicht in einen gesellschaftlichen Kontext einordnete und somit keinen Handlungsdruck sah. Während in England nach der League of Coloured Peoples Institutionen wie das Institute of Race Relations oder später BASA aktiv wurden, griffen Interessenvertretungen in Deutschland erst nach dem Untersuchungszeitraum in den Bildungsbereich ein und gerade die aktuellen Debatten sind ohne aktive Interessenvertretungen, die diese vorantreiben, nicht denkbar.

Diese Interessenvertretungen und Netzwerke übten nicht nur »von außen« Druck auf Verlage und Autoren aus, sondern waren eng mit ihnen verwoben. Das zeigt sich u. a. darin, dass sie Wissensbestände anboten und diese auch angenommen wurden, z. B. im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung. Es ist eines der wenigen Themenfelder, in dem sich entsprechende Akteure nicht nur international vernetzten, sondern sich auch die vielfältigen nationalen Akteure zusammentaten, um effektiver auf das Bildungssystem einzuwirken. Das in England etablierte VCOAD, in dem sich NGOs und Ministerien zusammenschlossen, wurde ein bedeutender Faktor in bildungspolitischen Diskussionen. Durch regelmäßig formulierte Schul(buch)kritik übte es beständigen Druck auf Akteure im Bildungsbereich aus. Neben dieser Funktion als Kritiker der Zustände hatte es aber auch die Aufgabe, als Wissensressource zu dienen, und bot LEAs, Exam Boards, Schulen, der Lehrkräfteausbildung oder Verlagen neue Wissensbestände. Das VCOAD war überaus erfolgreich, was die Übernahme seiner Texte durch Exam Boards oder die Statistiken des Beratungsdiensts zeigen. Dass die vom VCOAD kritisierten Institutionen es auch als Wissensressource nutzten, zeigt in besonderer Weise, dass es fest im Bildungsbereich etabliert war. Darüber hinaus war das VCOAD auch in der Produktion von Unterrichtsmaterialien aktiv. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die entwicklungspolitische Bildung ebenso ein wichtiger Faktor und auch wenn verschiedene Akteure – wie die Schulbildungsgruppe – teilweise intensiv Schulbuchwissen kritisierten, so waren sie gleichzeitig auch eine Ressource für Autoren und Verlage.

Die Schulbuchanalyse hat keinen Autor gezeigt, der seine Haltung zu einem der analysierten Aspekte von Afrika grundlegend geändert hat. Verschiedene Archivquellen sowie die Expertengespräche zeigen deutlich, dass die Autoren

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

auch nicht gegen ihre Überzeugungen Wissen in ihre Schulbücher aufgenommen haben. Am eindrucksvollsten wurde dies bei den Schulbuchautoren des Verlags C. C. Buchner deutlich, bei denen die Verlagsleitung mehrfach in Texte eingriff. Die Autoren wehrten sich massiv – bis zu Verhandlungen über Anwälte. Dass Schulbuchautoren ihre Haltung auch im Redaktionsprozess verteidigten und Autoren über einen relativ langen Zeitraum in dem Feld aktiv blieben, führte zu einer Stabilität von Wissensbeständen, wenn der Autor keinen Anlass sah, das Wissen zu verändern. Und dies konnte für unterschiedliche Schulbuchkapitel – die jeweils Afrikawissen betrafen – durchaus unterschiedlich ausfallen. Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld beispielsweise haben das Kolonialismuskapitel über mehrere Neuauflagen weitgehend unverändert weitergeführt, während sie – aus eigenem Interesse – das Kapitel über die Entwicklungszusammenarbeit in jeder Auflage aktualisierten; in englischen Schulbüchern lässt sich vor allem für die erste Hälfte des Untersuchungszeitraums nachzeichnen, dass die ersten Schulbuchkapitel lange unverändert neu aufgelegt wurden und jeweils nur das Abschlusskapitel aktualisiert bzw. ausgeweitet wurde – um Kosten zu sparen. Diese Kontinuität wurde für das Bildungswesen allgemein noch stabilisiert, da die Autoren meist Mehrfachfunktionen hatten, d. h. sie waren außerdem Lehrer, Autoren von Lehrplänen oder Exam Boards, Gutachter in der Schulbuchzulassung etc.

Dass Schulbuchautoren ihre Texte nicht grundsätzlich änderten, heißt nicht, dass dieselben Wissensbestände immer neu abgedruckt wurden. Sie entschieden kontextabhängig, was ihnen relevant für die jeweilige Publikation erschien. So erklärt sich, dass Brack 1972 – vergleichsweise ausführlich – das vorkoloniale Afrika in seinem Geschichtsbuch behandelte. Brack verfügte also über Wissen in diesem Teil der Geschichte und erachtete es in diesem Kontext für relevant; in späteren Publikationen behandelt er es aber nicht mehr. Ähnlich lässt sich die unterschiedliche Thematisierung der Marsdens von »race« erklären. In einigen Schulbüchern ist dieser Wissensbestand sehr wichtig und es wird ausführlich darauf eingegangen, in anderen nicht. Es gibt keine zeitliche Entwicklung, die einen Wandel in seinen Überzeugungen markiert, sodass die unterschiedlichen Präsentationen von Wissen über »race« vielmehr mit kontextabhängigen Bewertungen erklärt werden können.

Für Interessenvertretungen und Aktivisten mag die vordergründige Feststellung, dass von außen relativ wenig Einfluss auf Schulbuchautoren genommen werden konnte, deprimierend wirken. Ihre Aktivitäten sind jedoch durchaus wichtig, um Veränderungen herbeizuführen. Neben der Kritik war es eine der wichtigen Aufgaben, Wissen für Schulbuchautoren, die zu Veränderungen bereit waren, zur Verfügung zu stellen. Aufgrund der Mehrfachfunktionen war die Zeit, die Autoren auf das Schreiben verwenden konnten, stark eingeschränkt, d. h. sie waren auf einfach zugängliches Wissen angewiesen. Interessenvertretungen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

stellten dies zur Verfügung. Gerade im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung boten verschiedene NGOs den Autoren ein vielfältiges, leicht zugängliches und nutzbares Wissen für ihre Arbeit. Nutzbares Wissen im Bereich der Kolonialgeschichte, d. h. Textquellen oder Abbildungen, die die Perspektive der Kolonisierten abbilden, wurde seit den 1960er Jahren verstärkt zugänglich gemacht. Material zum vorkolonialen Afrika war im Untersuchungszeitraum dagegen für Autoren schwierig zugänglich. Darüber hinaus wurden Aktivisten – vor allem in England – aktiv zur Schulbuchschreibung herangezogen. So sprachen Verlage den Kolonialhistoriker David Killingray oder Basil Davidson sowie Nance Lui Fyson aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildung oder Derek Heater für *International Understanding* explizit an. Aktivisten konnten so – mit großem Spielraum – ihre Wissensbestände in die Schulen tragen. Für die Bundesrepublik Deutschland war dies nur in begrenzterem Rahmen möglich, da der Schulbuchmarkt geschlossener war. Hier bot sich vor allem über ergänzendes Unterrichtsmaterial die Möglichkeit einzugreifen, was sowohl für die Kolonialgeschichte (*Lernbuch Namibia*) als auch für die entwicklungspolitische Bildung (Schulbildungsgruppe etc.) genutzt wurde. So war es über diese Produkte und über engagierte Autoren regulärer Schulbücher möglich, anders als in der gesellschaftlichen Diskussion, sehr progressiv zu sein. Diesen Autoren standen aber auch solche gegenüber, die trotz Kritik altes Schulbuchwissen aktiv neu formulierten und nur geringfügig anpassten.

Diese Beispiele zeigen, dass die Analyse von Schulbuchwissen die Kontexte der Produktionsbedingungen sowie der gesellschaftlichen Debatten beachten sollte, um einen umfassenderen Eindruck von Veränderungen gesellschaftlich relevanten Wissens zu bekommen. Somit wurde demonstiert, wie wichtig es für eine Analyse von Schulbuchwissen ist, das Zusammenspiel von Schulbuchproduktion, gesellschaftlicher Debatte und späteren Schulbüchern zu berücksichtigen. In der vorliegenden Arbeit wurden hierüber auch für die unterschiedlichen Zugänge Ansatzpunkte für Ergebnisse angeboten.

So wurde im ersten Schritt dieser Arbeit gefragt, welche Akteure unter welchen Bedingungen mit welchen Praktiken Schulbuchwissen produzierten. Im Zentrum standen Geschichts- und Geografieschulbücher, die Afrikawissen enthielten, aber zunächst ging es noch darum, allgemeine Aussagen über die Praktiken der Schulbuchproduktion herauszuarbeiten. Zusammenfassend muss zunächst festgehalten werden, dass die in der schulbuchbezogenen Forschung oft betonten äußeren Beschränkungen im Produktionsprozess keine dominierende Funktion hatten; eine gezielte Bildungssteuerung von Lehrplänen, politischen Vorgaben etc., die Inhalte des späteren Afrikawissens vorgaben, konnte nicht festgestellt werden. In vielen Fällen waren »politische« Vorgaben zu grob oder nicht verbindlich bzw. ihre Umsetzung wurde nicht ausreichend kontrolliert. Akteure aus der Wissenschaft waren nicht in den regulären Prozess der Schulbuchproduktion

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

eingebunden. Zwar dienten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Einzelfällen als Beraterinnen und Berater oder sogar als Autorinnen und Autoren, aber eine systematische fachwissenschaftliche oder didaktische Prüfung sowie Unterrichtserprobungen fanden nicht statt – einerseits aus praktischen Gründen (Zeit- und Geldersparnis), aber auch da die Verlage hierzu keine Notwendigkeit sahen. Autoren wurden als Experten für die Produktion des Schulbuchwissens eingestellt und externe Berater hätten ihren Status gefährdet. Und schließlich muss auch die dem Schulbuch zugesprochene Funktion berücksichtigt werden. Während anfangs noch Schulbücher mit umfangreichen Wissensbeständen produziert wurden, wurde mit dem Übergang zu Arbeitsbüchern verstärkt betont, dass Schulbücher nur einen Ausschnitt von Wissen anbieten. In England veränderten vor allem das *anti-textbook ethos* und die zunehmende Produktion ergänzender Unterrichtsmaterialien den Status von Schulbüchern. In beiden Ländern konnten Schulbücher somit nicht mehr als Medien angesehen werden, die umfassendes historisches oder geografisches Wissen bieten mussten. In der Bundesrepublik Deutschland dienen Schulbücher vielmehr als Angebot für Lehrkräfte, aus dem sie auswählen konnten; in England ist angesichts der vielfältigen Angebote und »fehlenden« Regulierungen ein sehr fragmentierter Markt an Unterrichtsmaterialien vorhanden, sodass durch die Wahl eines kleinen Samples nicht auf die gesellschaftliche Bewertung relevanten Wissens geschlossen werden kann. Auch wenn Schulbücher somit nicht mehr als Träger relevanten oder objektiven Wissens gesehen werden, verlieren sie nicht ihren Quellenwert. Vor allem durch den Nimbus des relevanten und neutralen Trägers von Wissen mit einer hohen Wirkmächtigkeit – wie es im zweiten Schritt ausgeführt wurde – sind Schulbücher aufschlussreiche Quellen für gesellschaftliche Entwicklungen.

In diesem Band wurden zunächst die Bedingungen der Schulbuchproduktion näher beschrieben. Der Bogen wurde hierbei von der Rekrutierung von Autoren über die Arbeitsschritte der Konzeption, der Ausarbeitung und der Überarbeitung von Schulbuchtexten – sowie in der Bundesrepublik Deutschland der Zulassungsverfahren – geschlagen. Die Rekrutierung orientierte sich dabei an den Netzwerken der Verlage und war sehr selektiv. Autoren waren dann oft über einen langen Zeitraum in Verlagen aktiv und arbeiteten zusätzlich auch in anderen Feldern wie Lehrplankommissionen, Zulassungskommissionen, Exam Boards etc. Die Rekrutierungspraxis war nicht darauf angelegt, unterschiedliche Stimmen zu repräsentieren oder Stimmen von Afrikanerinnen und Afrikanern oder Schwarzen Menschen in den jeweiligen Ländern einzubeziehen – was sich auch auf das Schulbuchwissen auswirkte. Die Autoren hatten den Expertenstatus für das jeweilige Schulbuchwissen, d. h. für die didaktische und fachliche Ausrichtung. Nur in Ausnahmefällen wurde externer Rat eingeholt, da dieser den Expertenstatus relativiert hätte. Zusätzlich hätte dies auch weitere Kosten und

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

verlängerte Produktionszeiten verursacht. Insgesamt war – durch die Mehrfachbelastung von Autoren verstärkt – der Zeitdruck bei der Schulbuchproduktion groß und Autoren mussten vor diesem Hintergrund bewerten, ob sich weitere Überarbeitungen rechnen würden oder bestehende Textteile übernommen werden sollten. Es geht daher nicht darum, Autoren – im Sinne der Schulbuchkritik – vorzuwerfen, diese oder jene neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse oder Entwicklungen nicht in ihre Überarbeitungen aufgenommen zu haben, sondern vielmehr darum zu reflektieren, ob die Aufnahme dieser Wissensbestände den Autoren aus ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll erschien. Es zeigt sich, dass Autoren diese Frage für unterschiedliche Kapitel, die jeweils Afrikawissen behandeln, durchaus verschieden beantworten konnten. Und es zeigt sich, dass Autoren auf leicht zugängliche Materialien angewiesen waren. Es entsprach der Logik der Schulbuchproduktion, dass Autoren bei der Recherche eine Strategie der wenigen Schritte verfolgten. Die spätere Ausarbeitung und Überarbeitung hing in der Folge stark von den Kommunikationspraktiken ab – und diese unterschieden sich von Projekt zu Projekt bzw. je Produktionsstufe teilweise erheblich. So gab es Produkte von Einzelautoren oder von Autorenteams, die unterschiedlich stark hierarchisiert waren. In der Phase der Entwicklung von Schulbuchprojekten leistete sich ein Verlag teilweise noch intensive Diskussionen mit den Autoren und Herausgebern. In einer späteren Phase nahm der Einfluss der Verlage zunehmend ab. Dies ist einerseits wieder mit dem zugesprochenen Expertenstatus zu erklären, andererseits war für Verlage die Trennung von einem Autor oder Herausgeber schwieriger, wenn bereits die ersten Bände einer Schulbuchserie produziert waren. Das heißt, die Verlage waren dann stärker von den Autoren und Herausgebern abhängig, um Projekte abzuschließen.

Nach der Analyse der Praktiken der Produktion wurden diese im zweiten Schritt in den gesellschaftlichen Diskussionen verortet. Gefragt wurde, wie Schulbuchwissen im diskursiven Feld um Afrikawissen diskutiert wurde und welche Konjunkturen von Afrikawissen es nach dem Zweiten Weltkrieg gab bzw. welche bildungspolitischen Initiativen versuchten, Schulbuchwissen zu beeinflussen. Schulbuchautoren waren aufs engste mit diesen Diskursen verwoben: Sie stellten Wissensbestände zur Verfügung. Sie boten Hinweise, welches Wissen kontrovers diskutiert wurde. Sie gaben Orientierung, welches Wissen gesellschaftlich als relevant eingeschätzt wurde. Anders herum griffen Akteure auf Schulbücher und Schulbuchanalysen zurück, um ihre Position in gesellschaftlichen Debatten zu unterstreichen – Schulbuchkritik diente ihnen als Gesellschaftskritik, was Schulbücher – und die Diskussionen um ihre Inhalte – zu einer aufschlussreichen Quelle für Historikerinnen und Historiker macht. Der Zugang über Afrikawissen erlaubte zunächst zu zeigen, wie vielfältig die Behandlung Afrikas im Bildungsbereich war – über »Rasse«/»race«, über Kolonialismus und

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Dekolonisation, über die Geschichte des vorkolonialen Afrikas oder über die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit wurde Afrikawissen behandelt, ohne strukturellen Rassismus in beiden Gesellschaften zu ignorieren.

Neben den veröffentlichten Diskussionen um relevantes Afrikawissen lag ein Schwerpunkt dieses Teils in der Analyse verschiedener Akteure und Netzwerke, die versuchten, »ihre« Perspektiven und »ihre« Wissensbestände über Schulbücher einem breiten Publikum zu vermitteln. So konnte gezeigt werden, dass es in den 1940er und 1950er Jahren im Vereinigten Königreich eine Debatte um zu wenig Aufmerksamkeit für Wissen über das *British Empire* gab und diese maßgeblich von Akteuren wie dem Colonial Office getragen und befördert wurde. Auf Schulbuchverlage und Schulbuchautoren wurde nicht nur mit Debatten eingewirkt, sondern die mit dem *Empire* verbundenen Akteure arbeiteten auch eng mit Akteuren aus dem Bildungsbereich zusammen, beispielsweise in regelmäßigen Treffen der Vertreter von Schulbuchverlagen mit dem Board of Education oder indem Verlage dem Colonial Office Schulbuchmanuskripte vorlegten. Andere Akteure, wie die LCP, konnten sich hingegen nicht durchsetzen. An der Debatte um Basil Davidsons Schulbuch *Discovering Africa's Past*, die im Parlament und in verschiedenen Medien geführt wurde, zeigte sich 1978 aber auch, dass Akteure, die dem *British Empire* verbunden waren, nicht mehr die Deutungshoheit über die Kolonialvergangenheit hatten. Die Debatte verdeutlichte außerdem, wie stark diese Diskussionen mit Rassismus verbunden waren. Der Wandel kann damit erklärt werden, dass neue Akteure in die Diskussion eintraten und alte Akteure ausschieden; aber auch mit der bereits besprochenen effektiven Netzwerkbildung. Als weiteres Beispiel hierfür diente die Diskussion um entwicklungspolitische Bildung in beiden Ländern, die gezielt verschiedene Stellen des Bildungswesens fokussierte und somit bei Lehrplänen, Exam Boards, Lehrkräfteaus- und -weiterbildung oder auch in der Schulbuchschreibung ansetzte. Einige dieser bildungspolitischen Initiativen konnten die Aufmerksamkeit von Schulbuchautoren und -redakteuren auf sich ziehen, während andere scheiterten. In der Analyse wurde herausgearbeitet, dass Schulbücher und gesellschaftliche Debatten als Ressource füreinander dienten.

Im dritten Schritt wurde Afrikawissen in Geschichts- und Geografieschulbüchern anhand fünf ausgewählter Themen analysiert und nach Veränderungen und Kontinuitäten im Schulbuchwissen gefragt. Im Zusammenspiel mit den Ergebnissen der ersten beiden Teile war es nicht nur möglich aufzuzeigen, dass sich Wissensbestände verschoben, sondern es konnte auch nachgezeichnet werden, warum Wissensbestände von Schulbuchautoren verändert wurden oder warum gesellschaftliche Forderungen, beispielsweise nach einer weniger eurozentrischen Schulbuchdarstellung, scheiterten. Die oft vorgetragene Annahme, dass Veränderungen in Schulbüchern auf neuen Vorgaben von »übergeordneten« Stellen beruhen (Politik mit Lehrplänen oder Wissenschaft mit neuen Er-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

kenntnissen), kann nach der Analyse nicht gehalten werden. Ebenso wurde gezeigt, dass Schulbücher nicht einfach einen abstrakten gesellschaftlichen Wandel nachvollziehen. Vielmehr gehen Veränderungen auf konkrete Bedingungen der Schulbuchproduktion und Handlungen der Akteure zurück. In diesem Sinn sind Schulbücher kulturelle Momentaufnahmen und Schulbuchwissen bildet dasjenige Wissen ab, das in konkreten Situationen unter einem Set an Praktiken von Akteuren als relevant eingeschätzt wurde.

Die Analyse hat gezeigt, dass die Schulbuchproduktion in der Nachkriegszeit gestört war. Nimmt man aber das jeweilige Afrikawissen in den Blick, offenbart sich eine Kontinuität. In England wurde im Bildungsbereich zwar neues Wissen gefordert und erste Neuproduktionen entstanden, aber durch die Weiterbeschäftigung von Autoren herrschte eine beträchtliche Stabilität. Gesellschaftliche Veränderungen, u. a. durch zunehmende Migration, stellten alte Wissensbestände infrage – dies wurde anhand der Forderungen der League of Coloured Peoples in England oder der »Negerbub«-Debatte in der Bundesrepublik Deutschland illustriert. Einfluss auf die Schulbuchschreibung konnten sie kaum nehmen – eine Kontinuität bei den Autoren und Redakteuren bestärkte ein Forttragen bekannter Wissensbestände. Diese personelle Kontinuität hatte auch eine stabilisierende Wirkung auf die übergeordnete Wissensordnung. Eine Einteilung in Afrika-Bände oder stark abgegrenzte Afrika-Kapitel ermöglichte zwar relativ früh die Aufnahme von Begriffen wie »Entwicklungshilfe«, aber grundlegende Veränderungen der Wissensbestände wurden eingeschränkt. Netzwerke der Autoren und Redakteure und personelle Doppelfunktionen in Verlagen und bei Lehrplankommissionen, Zulassungsverfahren oder in Exam Boards bestärkten dies, was in England vor allem im Netzwerk von Verlagen mit dem Colonial Office und Bildungsministerium gezeigt wurde, das v. a. Wissen über das *Empire* in den Vordergrund stellte. In der Bundesrepublik Deutschland war der Druck, Schulbuchinhalte nach dem Krieg zu verändern, größer. Aber auch hier zeigt sich – bedingt durch Forderungen, möglichst schnell neue Bücher auf den Markt zu bringen –, dass alte Strukturen und Netzwerke keinen Bruch im Schulbuchwissen zuließen. Auch hier gab es in den 1950er Jahren eine erste Debatte, die durch die Präsenz von Schwarzen in der Bundesrepublik angestoßen wurde, letztlich aber keine Veränderungen im Schulbuchwissen in der Breite bewirkte. Erst in den 1960er Jahren kam es zu nennenswerten Veränderungen.

Das sogenannte Afrikanische Jahr 1960 wirkte sich auch auf die Debatten um Afrikawissen im Bildungsbereich aus. In internationalen Foren wie auch in der Bundesrepublik Deutschland und in England wurde nun gefordert, mehr Wissen über Afrika in Schulbücher aufzunehmen und bestehende Wissensbestände zu überprüfen. In beiden Ländern wurde dies intensiv im bildungspolitischen Bereich diskutiert, umgesetzt wurde es aber nur ansatzweise. Erst in den 1970er

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Jahren vollzog sich ein grundsätzlicher Wandel des Afrikawissens in Schulbüchern.

Neue Schulbuchautoren setzten Forderungen – auch von neuen Akteuren – um. Im Feld der entwicklungspolitischen Bildung gab es die größten Überschneidungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und England, was auf die internationalen Debatten in diesem Themenfeld zurückgeführt werden kann. Entwicklung wurde zu einem Paradigma, dass Afrikawissen in Schulbüchern strukturierte. Im Geografieunterricht beider Länder führte dies sogar so weit, dass die Afrika-Bände/-Kapitel zugunsten einer Strukturierung nach »entwickelte«/»unterentwickelte« Länder aufgegeben wurden. Zunehmend wurde in verschiedenen Fächern Wissen über Entwicklungspolitik eingeführt – wenn auch jeweils mit ausgeprägten nationalen Perspektiven. Dies ist bei der Frage nach Wissen über koloniale Gewalt noch deutlicher: Während Mitte/Ende der 1970er Jahre der Deutsch-Herero-Krieg in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland behandelt wurde, war es in England der Mau-Mau-Krieg. In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Krieg zwar bereits – von einem neuen Autor – in den 1960er Jahren als Völkermord bezeichnet, aber erst ab den 1970er Jahren setzten (weitgehend neue) Schulbuchautoren diesen Aspekt in Geschichtsschulbüchern aller untersuchten Verlage um – obwohl er nicht in Lehrplänen vorgeschrieben war. In England nahmen Autoren koloniale Gewalt ebenso in reguläre Geschichtsschulbücher auf, aber hier wirkte sich v. a. der veränderte Schulbuchmarkt dahingehend aus, dass ergänzende Unterrichtsmaterialien erstellt wurden. Schließlich ermöglichten diese Veränderungen auch weitere Anpassungen bei Wissen über das vorkoloniale Afrika. Auch wenn kaum Wissen über diesen Zeitraum aufgenommen wurde – weder in England noch in der Bundesrepublik Deutschland –, so deuteten die Autoren doch verstärkt an, dass es eine vorkoloniale Geschichte gab – u. a. mit Fragen wie: »Afrika. Ein herrenloses Land?«. Somit boten sie zumindest die Option, dieses Thema im Unterricht zu diskutieren.

Gerade da das Wissen über koloniale Gewalt oder über das vorkoloniale Afrika in den meisten Fällen nicht von Lehrplänen oder Exam Boards vorgegeben wurde, wirkt sich ein anderer Faktor der Schulbuchproduktion aus: Die Autoren mussten abwägen, welches Wissen sie auswählten. So kam es in vielen Fällen dazu, dass zwar aktuellere Themen, d. h. vor allem Wissen über Entwicklungspolitik überarbeitet, Abschnitte zum Imperialismus aber unverändert nachgedruckt wurden. Das hing neben den persönlichen Interessen der Autoren auch mit der ökonomischen Arbeitslogik zusammen, wonach die Autoren mit ihrer Arbeitszeit und ihren Ressourcen möglichst schonend umgehen mussten.

Aus wissensgeschichtlicher Perspektive konnte somit gezeigt werden, wie gesellschaftlich für den Bildungsbereich Wissen über Afrika produziert wurde. Mit einem breiten Verständnis von Wissensproduktion konnte sichtbar gemacht

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

werden, welche Akteure sich im Bildungsbereich engagierten, um zu beeinflussen, welches Wissen die nächste Generation lernen sollte. Es wäre zu kurz argumentiert, dass eine verstärkte Aufmerksamkeit für das *British Empire* oder für entwicklungspolitische Themen in Schulbüchern einfach gesellschaftliche Einstellungen widerspiegelt. Vielmehr zeigt sich darin das massive Engagement des Colonial Office, der Entwicklungsministerien, der UNESCO und von NGOs.

Mit wissensgeschichtlichem Ansatz wurde ein Beitrag zu zentralen Fragen der Medien- bzw. Schulbuchproduktion geleistet – zu Fragen nach der Zirkulation von Wissen, nach Wissensproduktion allgemein und der Rolle von Akteuren im Speziellen sowie der (De-)Stabilisierung von Wissensordnungen oder der Akkumulation von Wissen. Durch das breite Verständnis von Produktion und Aushandlungsprozessen wurde aber auch gezeigt, dass im Zentrum nicht nur der enge Bildungsbereich stand, sondern dass es sich um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse relevanten Wissens handelte. Dementsprechend können auch Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und England im Zeitraum von Mitte der 1940er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre gezogen werden.

Es zeigte sich, dass nicht nur die gesellschaftliche Diskussion, sondern auch das Schulbuchwissen ein wesentlich breiteres Spektrum des Sag- und Darstellbaren abbildete, als gemeinhin angenommen wurde. Dies lässt sich klar auf die Freiheiten der Schulbuchautoren beim Produktionsprozess zurückführen und gründet darüber hinaus in dem Umstand, dass etablierte Schulbuchautoren neben neuen Autoren aktiv waren – besonders deutlich zeigt sich dies bei den Longsellern, wie sie von Hausmann/Brucker und Stembridge oder Habisreutinger, Ebeling/Birkenfeld und Rayner oder Hill, verfasst wurden, die über mehrere Jahrzehnte Schulbücher schrieben. Zwar überarbeiteten sie ihre Texte oder ergänzten neuere Informationen, aber grundsätzlich neue Strukturen oder Wissensbestände wurden erst von neuen Autoren eingeführt. Durch das parallele Veröffentlichen alter und neuer Schulbuchautoren gab es auch ein Nebeneinander alter und neuer Wissensbestände über Afrika in unterschiedlichen Schulbüchern eines Zeitschnitts.

Mit diesem Vorgehen konnte gezeigt werden, dass die schulbuchbezogene Forschung, die Buchgeschichte und Forschung zu Afrikarepräsentationen mit wissensgeschichtlichen Ansätzen produktiv ins Gespräch gebracht werden können. Die Wissensgeschichte sieht in vielen Fällen die Wissenschaft weiterhin als privilegierten Ort der Wissensproduktion. Die Schulbuchproduktion bietet ihr ein Feld, um die vielfältige Wissensproduktion in anderen Teilbereichen zu analysieren. Sie eignet sich besonders, da hier sehr heterogene Akteure gemeinsam an Wissensbeständen arbeiten und das spätere Produkt in Anbetracht seines massenhaften Gebrauchs sowie seiner Nutzung in staatlichen Schulen (und teilweise wegen der Schulbuchzulassung) einen Ruf als besonders gesi-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

chertes oder wirkmächtiges Wissen hat. Wissensgeschichtliche Ansätze erlauben es der schulbuchbezogenen Forschung dagegen, Schulbücher nicht einfach als Produkt von zentral vorgegebenen Verordnungen zu sehen, sondern sie im gesellschaftlichen Kontext zu verorten.

Bisher hat die historische schulbuchbezogene Forschung kaum auf Arbeiten der Buchgeschichte bzw. der Mediengeschichte zurückgegriffen. Daneben klammern Studien zu Verlagen die Schulbuchsparten oft aus. Schulbücher bieten sich der Buchgeschichte aber als aufschlussreiche Gegenstände an, weil sie sich von anderen Buchprodukten abheben. Ihre serielle Produktion über lange Zeiträume oder ihre große Verbreitung in einzelnen Ländern ermöglicht Vergleiche zur Produktion oder Rezeption von Schulbüchern über Ländergrenzen und Zeiten hinweg. Im Vergleich zu anderen Medienproduktionen kann die Quellenlage als relativ gut bezeichnet werden, da gerade durch die vielfältigen Akteure, die mit Schulbüchern in Verbindung stehen, eine Vielfalt unterschiedlicher Quellen erhalten ist. So wurde in der Einleitung beschrieben, dass die neuere historische Forschung herausgearbeitet hat, dass Bücher nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern Verleger »Geschichte machten«. Hierbei wurden u. a. die Kommunikation zwischen Autor und Verlag und die Quellen des Autorenwissens analysiert. Während bisher professionelle Historiker im Zentrum standen, konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass die Schulbuchproduktion eine aufschlussreiche Möglichkeit bietet, die alltägliche Geschichtsschreibung zu analysieren.

Das Zusammenspiel von Produktionsbedingungen, gesellschaftlicher Debatte und späterem Medienprodukt lässt sich auch für die Analyse von Afrikarepräsentationen weiterführen. In den letzten Jahren entstand eine Reihe diskursanalytischer Studien zur Repräsentation von Afrika bzw. von Afrikanerinnen und Afrikanern in Schulbüchern, Zeitungen, Filmen oder anderen Medienprodukten und es wurde herausgearbeitet, wie Afrikanerinnen und Afrikaner als koloniales Objekt medial repräsentiert wurden bzw. wie sich dies in Prozessen der Dekolonisation fortgesetzt, verstetigt oder verändert hat. Wenn aber die These, dass Medienprodukte weder »von oben« gesteuert werden, noch ein einfacher Spiegel gesellschaftlichen *Common-Sense*-Wissens sind, dann eröffnen sich andere Fragestellungen. Es kann gefragt werden, inwieweit das Colonial Office, das Imperial Institute, das Bundesministerium für Entwicklungszusammenarbeit oder die UNESCO gesellschaftliche Debatten beeinflusst haben und inwieweit diese – und weitere – Akteure versucht haben, Einfluss auf gesellschaftlich relevante Wissensbestände zu nehmen. Für die schulbuchbezogene Forschung bedeutet dies, dass sie von Schulbuchinhalten nicht direkt auf gesellschaftliches *Common-Sense*-Wissen schließen kann. Vielmehr wird in dieser Arbeit für ein vernetztes Vorgehen plädiert. Das Beispiel der entwicklungspolitischen Bildung verdeutlicht, dass dieses Themenfeld in Geschichtsschulbüchern

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

der Bundesrepublik Deutschland einen hohen Stellenwert hatte, während es in englischen Geschichtsschulbüchern kaum thematisiert wurde. Im direkten Vergleich kann allerdings nicht auf eine geringere gesellschaftliche Relevanz des Themenfelds in England geschlossen werden. So zeigt die Analyse der gesellschaftlichen Debatten – oder auch eine Analyse der Geografieschulbücher oder ergänzender Unterrichtsmaterialien –, dass Entwicklungspolitik auch in England eine hohe Relevanz besaß. Über eine Analyse der gesellschaftlichen Diskussionen und der Interventionen bestimmter Interessenvertretungen lässt sich vielmehr in einigen Fällen herausarbeiten, wie es zu diesen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen kam. Es ist darüber hinaus zu fragen, wie die Diskussionen und Interventionen in Bereichen der Erwachsenenbildung oder des Journalismus einzuordnen sind. Ebenso stellt sich die Frage, welche *Agency* dabei auch Menschen aus Afrika oder Schwarze Menschen hatten. Während in der vorliegenden Arbeit die *Agency* von diesen Personen eher die Ausnahme war, die sich nur in Projekten der LCP und BASA, dem *Lernbuch Namibia* oder Aktivitäten der UNESCO zeigte, kann dies für andere Medienprodukte durchaus unterschiedlich sein und hätte dann Auswirkungen auf das jeweils präsentierte Wissen. Diese Herangehensweise ermöglicht es auch, parallele Wissensordnungen herauszuarbeiten und zu zeigen, in welchen Feldern beispielsweise von einer kolonialen Aphasie gesprochen werden kann und in welchen Feldern eine kritische Aufarbeitung und die Zirkulation anderen Wissens über den Kolonialismus möglich waren. Für den englischen Schulbuchmarkt sticht vor allem die variierende Behandlung von »race« hervor. Über einen Medienvergleich eröffnen sich Fragen, wie unterschiedliche Akteure und Bedingungen der jeweiligen Medienproduktion die Wissensbestände und -ordnungen bedingen.

Neben der Analyse anderer Medien und einem vergleichenden Ansatz verweist diese Arbeit aber vor allem auf die schulbuchbezogene Forschung und das Schulbuch. Zunächst kann hier an erste Arbeiten zur archivbasierten Schulbuchforschung beziehungsweise an Studien angeknüpft werden, die buchwissenschaftliche Perspektiven auf Schulbücher anwenden. Mit wissensgeschichtlicher Perspektive wurde die Vorstellung, dass Wissen in einem *Top-down*-Prozess beziehungsweise in einer Einbahnstraße von »der Politik« oder »der Wissenschaft« in Schulbücher fließe, durch die Vorstellung der Zusammenarbeit verschiedener Akteure bei der Produktion und Zirkulation von Wissen ersetzt. In diesem Sinn bildet diese Arbeit vor allem auch ein Plädoyer für Forschung, die das Schulbuch stärker im gesellschaftlichen Kontext verortet und diese Verwobenheit mit Akteuren, Praktiken und Diskursen auch archivbasiert aufarbeitet. Schulbücher als kulturelle Momentaufnahmen zu konzeptualisieren, ermöglicht es, die jeweiligen Bedingungen der Wissensproduktion zu erarbeiten.

In dieser Arbeit wurde die Rolle von Autoren und Redakteuren sowie Verlegern bei der Wissensproduktion herausgearbeitet. Dabei gibt es bisher kaum

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Studien darüber, wer Schulbücher geschrieben hat, welchen Bildungsweg und welche politischen Einstellungen Schulbuchautoren hatten, was sie motivierte etc. Die Spielräume der Autoren sowie die Bedeutung persönlicher Netzwerke und Interessen, wie sie hier herausgearbeitet wurden, verdeutlichen weiteren Forschungsbedarf. Gravierender ist diese Lücke noch für Redakteure. Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Ergebnisse und an buchwissenschaftliche Fragen anschließend ist darüber hinaus das Autoren-Redakteur-/Verleger-Verhältnis für verschiedene Projekte, Disziplinen sowie Zeiten und Länder zu untersuchen. Dabei muss beachtet werden, dass das Verhältnis nicht statisch war, sondern sich sowohl in unterschiedlichen Projektphasen als auch vor den Hintergründen der jeweiligen beruflichen Karrierewege der Autoren, ihrer Entwicklung als Schulbuchautoren, des zeitlichen Verlaufs über mehrere Jahrzehnte oder der Verkaufszahlen verändert haben kann. Dies betrifft auch die Netzwerke und Verknüpfung von Autoren, Redakteuren und Verlagen mit weiteren Akteuren der Schulbuchproduktion. Durch die enge Verknüpfung von Schulbüchern mit staatlicher Bildung sei hier zunächst auf die Verknüpfung mit »dem Staat« beziehungsweise den jeweiligen Kultus- und Bildungsministerien hingewiesen. An die hier gezeigten Verbindungen zwischen Verlag und Ministerien – die nicht auf einem Steuerungsverhältnis basierten – anknüpfend erscheint es zudem lohnend, diese Verbindung über die hier behandelten Fallbeispiele hinaus zu analysieren. Gerade wenn ein Autor auch als Gutachter tätig war oder parallel in einer Lehrplankommission mitarbeitete, wirkte sich dies entscheidend auf die Wissenszirkulation und -produktion aus; aber auch Verleger oder Redakteure, die enge Kontakte zu Ministerien pflegten – was von beiden Seiten als hilfreich gesehen wurde –, dürfen nicht unterschätzt werden. Es scheint lohnend zu sein, die Behandlung dieser Fragen in zwei Perspektiven auszuweiten: einerseits im Rahmen von internationalen Vergleichen, d. h. mit der Frage, wie in unterschiedlichen Ländern – mit unterschiedlichen Bildungssystemen – das Zusammenspiel der Akteure gestaltet war. Andererseits thematisch, d. h. im Zusammenhang mit der Frage, welche weiteren Akteure in diesem Feld aktiv waren, wenn es um andere Themen – z. B. Menschenrechte, Umweltschutz – ging. Diese Frage ließe sich auch historisch stärker ausweiten: Für die Kolonialgeschichte wäre die Rolle von Kolonialvereinen oder des Reichskolonialamts im Kaiserreich oder in der Weimarer Republik interessant, da sie als Lobbyisten für koloniale Bildung, aber auch als Wissenslieferanten agierten.[1474]

1474 So hat beispielsweise der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft das Buch *Deutsche Jugend und Deutsche Kolonien. Was unsere Jugend über deutsche Arbeit in unseren Kolonien wissen muss* auch für den Schulgebrauch herausgegeben (Aachen: Aachener Verlag, 1932).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Aufschlussreich wäre für Untersuchungen zum Afrikawissen in Lehrmaterialien auch, weitere Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Im Vergleich zwischen England und der Bundesrepublik Deutschland wurde gezeigt, dass Afrikawissen aus disziplinären Gründen unterschiedlich behandelt wurde. So wurde Wissen über Entwicklungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland in Geschichts- und Geografieschulbüchern behandelt, galt in England aber weitgehend als geografisches Thema. Hier wäre – beispielsweise beim Wissen über »Rasse«/»race« – vor allem der Biologieunterricht hinzuzuziehen.[1475] So könnte in Phasen, in denen Wissen über »Rasse«/»race« kaum in Geschichts- oder Geografieschulbüchern zu finden ist, dies schwerpunktmäßig als »biologisches« Wissen eingestuft worden sein und wäre somit verstärkt in anderen Lehrmaterialien zu finden. In diesem Zuge ist auch eine stärkere Berücksichtigung ergänzenden Unterrichtsmaterials zu empfehlen, das derzeit in Analysen kaum oder gar nicht behandelt wird. Ihre Relevanz ist aber für England unbestritten und darf auch für die Bundesrepublik nicht unterschätzt werden.[1476] Schulbücher und ergänzende Unterrichtsmaterialien als kulturelle Momentaufnahmen zu betrachten, erlaubt eine Analyse der sich im Bildungsbereich engagierenden Akteure und der von ihnen intendierten Weiterentwicklungen bestimmter Themenfelder und Wissensbestände. Dies mit Produkten regulärer Schulbuchautoren zu vergleichen, ermöglicht es, über einzelne Buchproduktionen hinauszugehen und zu fragen, wie einzelne Autoren sich in bestimmten Kontexten zu diesen Wissensfeldern positionierten.

Von der Produktion und ihren Akteuren auszugehen, eröffnet somit die Möglichkeit zu fragen, wie Autoren die Gesellschaft sahen und verändern wollten. Schulbuchautoren als Akteure mit eigenen Interessen und Überzeugungen zu begreifen, bedeutet, mit Schulbüchern unterschiedliche Sichtweisen auf die Gesellschaft und verschiedene Versuche, diese zu verändern, analysieren zu können. Die Schulbuchproduktion als Knotenpunkt gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse zu fassen und das Schulbuch dabei als kulturelle Momentaufnahme zu sehen, eröffnet die Möglichkeit, das Zusammenkommen verschiedenster Akteure mit unterschiedlichen Interessen zu analysieren, die unter konkret benennbaren Bedingungen kooperierten, um Schulbücher zu produ-

1475 S. hierzu v. a. Poenicke, »Jenseits des Forschungsstandes«.

1476 Dabei gibt es derzeit kaum einen Überblick über ergänzende Unterrichtsmaterialien. S. für entwicklungspolitische Bildung Annette Scheunpflug und Klaus Seitz, *Die Geschichte der Entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der ›Dritten Welt‹. Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien*, Bad Homburg: IKO, 1995. Für andere Länder steht dies aus – hier wären vor allem auch vergleichende Untersuchungen aufschlussreich, da die NGOs, die diese Materialien produziert haben, sie teilweise auch ins Ausland verschickten bzw. für Unterlagen des englischen VCOAD nachgewiesen werden kann, dass sie ins Dänische übersetzt wurden. S. TNA OD 68/44.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

zieren. Es öffnet den Blick darauf, dass wir nicht in einer homogenen Gesellschaft leben, sondern konstant darum gerungen wurde und wird, wie die Gesellschaft aufgebaut sein sollte.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

VI Anhang

1 Archivmaterial

Im Folgenden sind lediglich zitierte Akten gelistet. Für einen Überblick der eingesehenen Akten siehe den entsprechenden Abschnitt in der Einleitung.

Bremer Staatsarchiv

Bestand Schulbehörde

Staatsarchiv Bremen 4,111/1-136, Staatsarchiv Bremen 4,111/5-174, Staatsarchiv Bremen 4,111/5-176, Staatsarchiv Bremen 4,111/5-1117, Staatsarchiv Bremen 4,11/5-208.

Bestand OMGUS

Staatsarchiv Bremen OMGUS 6/57-1/27.

Bundesarchiv, Berlin/Koblenz

Bestand Bundeskanzleramt

BArch B 136/7787.

Bestand Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

BArch B 138/68106.

Bestand Deutsche Afrika Gesellschaft

BArch B 161/90, BArch B 161/213, BArch B 161/216.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bestand Bundeszentrale für politische Bildung

BArch B 168/209, BArch B 168/727.

Bestand Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands

BArch B 216.

Bestand Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)

BArch B 304/2383, BArch B 304/6053, BArch B 304/3186.

Bestand Volk und Wissen Verlag

BArch DR 200/1019.

Bayerisches Hauptstaatsarchiv

Bestand Bayerischer Schulbuch Verlag

BayHStA BSV 457, BayHStA BSV 462, BayHStA BSV 538, BayHStA BSV 462.

Bestand Kultusministerium

BayHStA München 6371, BayHStA München 63806, BayHStA München 63815, BayHStA München 63835, BayHStA München 63842, BayHStA München 63844, BayHStA München 63883.

Bayerisches Wirtschaftsarchiv

Bestand C.C. Buchner

BWA F 28/069, BWA F 28/085, BWA F 28/087, BWA F 28/089, BWA F 28/091, BWA F 28/097, BWA F 28/104, BWA F 28/149, BWA F 28/161, BWA F 28/165, BWA F 28/166, BWA F 28/169, BWA F 28/184, BWA F 28/198, BWA F 28/Autor A, BWA F 28/Autoren Fa-Fir, BWA F 28/Autoren Filser-Fir, BWA F 28/Autoren N, BWA F 28/Autoren S, BWA F 28/Ordner Autor A, BWA F 28/Ordner P-Qu.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Black Cultural Archives, Brixton, London

Bestand Black and Asian Studies Association (BASA)

BCA BASA 2/5/2, BCA BASA 2/3/1, BCA BASA 2/4/3, BCA BASA 2/4/6, BCA BASA 2/7/1, BCA BASA 4/1.

Berlin-Brandenburgisches Wirtschaftsarchiv, Berlin

Bestand Pädagogischer Verlag Bertram Schultz

BBW K 1/1/6675.

Bonn Stadtarchiv

Bestand Dümmler Verlag

SN 052-48.

FAO Library

FAO Library No 114062, FAO Library No 108214, FAO Library No 114066, FAO Library No 122864, FAO Library No 1122030.

Hamburger Staatsarchiv

Bestand Schulbehörde

Hamburger Staatsarchiv 361-2 VI 501.

Hauptstaatsarchiv Hannover

Bestand Kultusministerium

Nds 400 Acc. 12/81 NR. 612, Nds. 400 Acc. 121/81, Nds. 400 Acc 2000/066/46.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Hauptstaatsarchiv Stuttgart

Bestand Kultusministerium

HStA 3610, HStA 761, HStA EA3/609, HStA EA3/609 Bd 4, HStA 63830, HStA 63838, HStA 63916.

Hauptstaatsarchiv Wiesbaden

Bestand Kultusministerium

HHSTAW 504/3269b, HHSTAW 504/3277, HHSTAW 504/3278b, HHSTAW 504/3292, HHSTAW 504/3293a, HHSTAW 649-8-17/2-13.

Instituts für Sozialforschung, Institutsarchiv, Frankfurt am Main

Bestand »Schulbuchstudie 3. Welt«

IfS Archiv A105 Ordner 1–7.

Georg-Eckert-Institut, Braunschweig

British Textbook Section, Nachlass Leonhard

Unverzeichnete Unterlagen in Box I–XIII.

Oxford University Press Archive, Oxford

CPGE 000354/CG64, ED/PD 2215, LOGE 000221/LG29, OP 1619/012161, PB/ED 12416/1656, PB/ED 12423/1657, PB/ED 2215, PB/ED 12763/1698, PB/ED 15133OP2006, PD/ED 12259OP1635, PD/ED 15469/2051, PD/ED 2215, PD/ED 012259OP 1635, PD/ED 12416/1656, PD/ED 2199.

Oxford University Archive, Oxford

Bestand Exam Boards. Oxford and Cambridge School Examination Board

OC 23/3, OC 47/1, OC 47/2.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bestand League of Coloured People (LCP)

Rhodes House Library MSS Brit.Emp. K20/3.

Privatarchive

Die zitierten Dokumente aus den Privatarchiven befinden sich als Kopien in meinem Besitz.

Bestände von Schulbuchautoren

Peter Alter, Ambros Brucker, Guidskard Eck, John Hamer, Scott Harrison, Tessa Hosking und Hans M. Gerst.

Bestand Schulbildungsgruppe

Diverse Unterlage von Siegfried Pater.

Special Collection, Arts and Social Sciences Library, University of Bristol

Bestand Penguin Educational

DM 1107/AP20, DM 1107/AP36, DM 1107/AP39, DM 1294/17/4.

Staatsarchiv Wolfenbüttel

Bestand Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 056/1, NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 099/1, NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 099/2, NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 259, NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 263.

The Archive of British Publishing and Printing, University of Reading

Bestand Allen & Unwin

MERL AUC 806/5.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bestand Longman

MERL MS 1393 3/13008, MERL MS 1393 3/14319/1, MERL MS 1393 3/8692, MERL MS 1393/3/9773.

Bestand George Bell & Sons Ltd

MERL MS 1640/3240, MERL MS 1640/3264, MERL MS 140/3342, MERL MS 1640/3376, MERL MS 1640/3505, MERL MS 1640/3506, MERL MS 1640/3601, MERL MS 1640/3643, MERL MS 1640/3723, MERL MS 1640/3776, MERL MS 1640/3846, MERL MS 1640/3880, MERL MS 1640/3898, MERL MS 1640/3963, MERL MS 1640/3995, MERL MS 1640/4389, MERL MS 1640/6535, MERL MS 1640/7113, MERL MS 1640/7161.

Bestand Heinemann

HEB 24/12.

The Keep, The Mass Observation Archive, Brighton

File Report 514, File Report 518, File Report 528, File Report 1158.

The National Archive, Kew, London

Bestand Colonial Office

TNA CO 323/1754/15, TNA CO 859/5/13, TNA CO 859/80/11, TNA CO 875/11/12, TNA CO 875/52/7.

Bestand Board of Eduction, Ministry of Education, Department of Education and Science

TNA ED 10/173, TNA ED 121/125, TNA ED 121/508, TNA ED 121/805, TNA ED 121/809, TNA ED 147/73, TNA ED 158/144, TNA ED 158/145, TNA ED 158/150, TNA ED 158/152, TNA ED 158/154, TNA ED 183/161, TNA ED 183/305.

Bestand Dominions Office and Commonwealth Relations Office

TNA DO 35/8245.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bestand Department of Technical Co-operation and Successors

TNA OD 10/166, TNA OD 10/173, TNA OD 10/174, TNA OD 10/176, TNA OD 15/116, TNA OD 15/133, TNA OD 15/135, TNA OD 15/136, TNA OD 15/138, TNA OD 15/166, TNA OD 25/200, TNA OD 25/202, TNA OD 68/44.

University of Birmingham. Cadbury Research Library, Special Collection, Birmingham

Bestand Save the Children

A61/57, A41/47.

Westermanns Unternehmensarchiv, Braunschweig

WUA 124, WUA 125, WUA 155/1, WUA 2/169/1, WUA 2/172 Bd. 1, WUA 5/114, WUA 5/115/1, WUA 5/146, WUA 5/152, WUA 5/155/1, WUA 5/155/2, WUA 5/158, WUA 5/172, WUA 5/202, WUA 5/209-2.

Universität Münster, Bibliothek für Geschichtsdidaktik

Nachlass Karl Krüger

Unverzeichnete Unterlagen in Ordner 1–23.

2 Expertengespräche

Bundesrepublik

Gespräch mit Peter Alter, 15.01.2015, Köln (Schulbuchautor).
Gespräch mit Thomas Berger von der Heide, 05.01.2015, Göttingen (Schulbuchautor).
Gespräch mit Ambros Brucker, 04.02.2015, München (Schulbuchautor).
Telefongespräch mit Joachim Cornelißen, 25.11.2014 (Schulbuchautor).
Gespräch mit Guiskard Eck, 10.03.2015, Braunschweig (Schulbuchautor).
Gespräch mit Karl Filser 05.02.2015, München (Schulbuchautor).
Gespräch mit Hans M. Gerst, 23.02.2015, Horb (Schulbuchautor).
Gespräch mit Bernhard Heinloth, 02.02.2015, München (Schulbuchautor).
Gespräch mit Klaus Höller, 24.11.2015, Braunschweig (Schulbuchredakteur).
Gespräch mit Wolfgang Hug, 25.02.2015, Freiburg (Schulbuchautor).
Gespräch mit Karl-Heinz Kißner, 02.08.2016, Heinsberg (Schulbuchautor).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Gespräche mit Siegfried Pater, 10.07.2014, Bonn (Interessenvertretung).
Gespräch mit Theo Toepel, 18.12.2015, Braunschweig (Schulbuchredakteur).

England

Gespräch mit Chris Culpin 06.10.2015, Castle Cary (Schulbuchautor).
Gespräch mit Ian Dawson, 28.11.2016, Leeds (Schulbuchautor).
Gespräch mit Norman Graves, 29.11.2016, Brighton (Schulbuchautor).
Gespräch mit John Hamer, 24.09.2015, Howsham (Schulbuchautor).
Gespräch mit Scott Harrison, 23.09.2015, London (Schulbuchautor).
Gespräch mit Tessa Hosking, 23.11.2016, London (Schulbuchautorin).
Gespräch mit Annabel Jones, 30.10.2015, Bampton (Schulbuchredakteurin).
Gespräch mit Margaret und David Killingray, 30.11.2016, Kent (Schulbuchautoren und Interessensvertretungen).
Gespräch mit Jim McCall, 21.10.2015, Hitchin (Schulbuchredakteur).
Gespräch mit Jon Nichol, 31.10.2015, Exeter (Schulbuchautor).
Gespräch mit John Ray, 28.09.2015, Tonbridge (Schulbuchautor).
Gespräch mit Martin Roberts, 20.10.2015, Oxford (Schulbuchautor).

Interessenvertretungen

Von diesen Expertengesprächen liegen mit Ausnahme des Telefongesprächs mit Joachim Cornelißen jeweils Audioaufnahmen vor.
Weitere Gespräche wurden geführt mit Helgard Patemann über das *Lernbuch Namibia*, mit Marika Sherwood über die Aktivitäten von BASA und mit Don Harrison über die Bildungsarbeit von Save the Children. Von diesen Gesprächen liegen keine Audioaufzeichnungen vor.

3 Schulbücher

Bundesrepublik Deutschland

Geschichte

Bayerischer Schulbuchverlag (BSV)

Geschichte der Neusten Zeit für Mittelschulen und Realschulen. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch. Mit Anhang: Geschichtliche Längsschnitte und Sozialkunde, Eduard Steinbügl, München: BSV, 1962.

Unsere Geschichte unsere Welt. Band 3: Von Napoleon III. bis zur Gegenwart, Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger und Elmar Wagner, München: BSV, 1964.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Unsere Geschichte unsere Welt. Band 3: Von Napoleon III. bis zur Gegenwart, Heribert Hilgenberg, Hugo Staudinger und Elmar Wagner, München: BSV, 1969.

Wir erleben die Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht. Ausgabe A, Band 3, Johannes Hampel und Max Rieder, München: BSV, 1974/1975.

bsv Geschichte 3N. Von der Zeit der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, Rüdiger vom Bruch, Joachim Cornelißen, Hans Holzbauer, Karl-Joseph Hummel, Gerhard Kirmer, Karl-Heinz Zuber, hg. von Karl-Heinz Zuber und Hans Holzbauer, München: BSV, 1985.

bsv Geschichte 4N. Das 20. Jahrhundert, Joachim Cornelißen, Willi Eisele, Alfred J. Gahlmann, Hans Holzbauer, Beate Neuß und Karl-Heinz Zuber, hg. von Karl-Heinz Zuber und Hans Holzbauer, München: BSV, 1986.

bsv Geschichte 4N. Das 20. Jahrhundert, Joachim Cornelißen, Willi Eisele, Alfred J. Gahlmann, Hans Holzbauer, Beate Neuß, Karl-Heinz Zuber unter Mitarbeit von Christoph Cornelißen, Dittmar Dahlmann und Rolf Kauffeldt, hg. von Karl-Heinz Zuber und Hans Holzbauer, München: BSV 1992.

C.C. Buchner

Geschichtliches Werden. Mittelstufe. IV. Band: Geschichte der Neuesten Zeit 1815–1950, neubearbeitet von Josef Habisreutinger und Walter Krick, Bamberg: C.C. Buchner, 1955.

Geschichtliches Werden. Mittelstufe. IV. Band: Geschichte der Neuesten Zeit 1815–1950, neubearbeitet von Josef Habisreutinger und Walter Krick, Bamberg: C.C. Buchner, 1967.

Geschichtliches Werden. Vom Zeitalter des Imperialismus bis zur Gegenwart, Helmut Altrichter und Hermann Glaser, Bamberg: C.C. Buchner, 1968.

Geschichtliches Werden. Mittelstufe. III. Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart, Josef Engl, Günter Grünke, Helmut Kistler und Sieghard Rost, Bamberg: C.C. Buchner, 1969.

Geschichtliches Werden. Mittelstufe. III. Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart, Josef Engl, Günter Grünke, Helmut Kistler und Sieghard Rost, Bamberg: C.C. Buchner, 1980.

Geschichte für Realschulen 4. Neuste Zeit. Das Werk entstand auf der Grundlage von Geschichtliches Werden für Gymnasien, Hannelore Lachner, Gerhard Bauer, Günter Grünke, Eduard Schiblhut, Alfred Schickel, hg. von Harro Brack, Bamberg: C.C. Buchner, 1972.

Unser Weg in die Gegenwart 4 Neuste Zeit, bearbeitet von Harro Brack und Günter Grünke unter Mitarbeit von Friedrich Krauß und Hans-Paul Raab, Bamberg: C.C. Buchner, 1984.

Geschichte 3. Neuzeit, hg. von Harro Brack, unter Mitarbeit von Harro Brack, Günter Grünke, Eduard Schiblhut und Hans-Paul Raab, Bamberg: C.C. Buchner, 1986.

Geschichte entdecken 8 Neuzeit, bearbeitet von Walther Bernecker, Karl Filser, Günter Grünke, Heinrich Kosteletzky, Michael Neher, Peter Stumpf und Hartmut Voit, Bamberg: C.C. Buchner, 1981.

Geschichte entdecken 8, bearbeitet von Günter Grünke und Bernhard Mestel, Bamberg: C.C. Buchner, 1989.

Geschichte entdecken 8, bearbeitet von Bernhard Mestel, Gudrun Schell, Hans-Joachim Schön und Jürgen Weber, Bamberg: C.C. Buchner, 1993.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geschichte entdecken 9 Neueste Zeit, bearbeitet von Walther Bernecker, Karl Filser, Günter Grünke, Ilse Kammerbauer, Manfred Loch und Hans Thieme, Bamberg: C.C. Buchner, 1983.

Geschichte entdecken 9, bearbeitet von Jürgen Weber unter Mitarbeit von Klaus Dieter Hein-Mooren und Bernhard Mestel, Bamberg: C.C. Buchner 1993.

Diesterweg

Grundzüge der Geschichte, Band 4: Vom Wiener Kongress bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, hg. von einer Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, bearbeitet von Hans Deißler, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1950.

Grundzüge der Geschichte, Band 4: Vom Wiener Kongress bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, hg. von einer Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern, bearbeitet von Hans Deißler, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1951.

Grundzüge der Geschichte VII. Vom Beginn der Französischen Revolution 1789 bis zur Gegenwart, bearbeitet von Ernst Busch, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1951.

Grundzüge der Geschichte von der Frühgeschichte Europas bis zur Weltpolitik der Gegenwart. Ausgabe für Mittlere Klassen, hg. von Eugen Kaier, bearbeitet von Gerhard Frank, Walter Höfft, Walter Wulf in Verbindung mit Theo Frank und Adolf Hess, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1964.

Grundzüge der Geschichte. Mittelstufe Band 4 Von 1890 bis zur Gegenwart, hg. von Eugen Kaier, bearbeitet von Hans Herbert Deißler, Herbert Krieger unter Mitarbeit von Alfred Makatsch, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1968.

Wege der Völker. Geschichtsbuch für deutsche Schulen. Reihe D (Neubearbeitung). Band 5: Die Neuste Zeit, bearbeitet von Martin Stellmann, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1957.

Geschichtliche Weltkunde, Band 3: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Wolfgang Hug, Joachim Hoffmann und Elmar Krautkrämer unter der Mitarbeit von Franz Bahl, hg. von Wolfgang Hug, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1976.

Geschichtliche Weltkunde, Band 3: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Joachim Hoffmann, Elmar Krautkrämer, Wolfgang Hug unter der Mitarbeit von Franz Bahl, hg. von Wolfgang Hug. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1985.

Geschichtliche Weltkunde 4: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart. Ausgabe für Gymnasien in Bayern, Hejo Busley, Joachim Hoffmann, Wolfgang Hug und Elmar Krautkrämer unter Mitarbeit von Franz Bahl, hg. von Wolfgang Hug, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1983.

Unsere Geschichte, Band 3: Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart, Wolfgang Hug, Joachim Hoffmann, Elmar Krautkrämer, Franz Bahl und Wilfried Danner, hg. von Wolfgang Hug, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.

Wir machen Geschichte, Band 3: Vom Absolutismus bis zum Imperialismus, Franz-Josef Brüggemeier, Bettina Dreier, Waldemar Grösch, Michael Guse, Ernst Hinrichs, Michael Holste-Schafferschick, Gertrud Liedtke, Hans-Ulrichs Ludewig, Bernhard Müller, Jutta Stehling, Angela Taeger und Peter Weber-Schäfer, hg. von Ernst Hinrichs, Bernhard Müller und Jutta Stehling, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1997.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Lehrmittelverlag/Klett

Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen, begründet von Hermann Pinnow, Theodor Steudel, Ernst Bux. Neubearbeitung Band IV: Geschichte der Neuesten Zeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, bearbeitet von Hermann Pinnow und Fritz Textor, Offenburg und Stuttgart: Lehrmittelverlag Klett 1951.

Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen. Ausgabe A Band IV: Geschichte der Neuesten Zeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, bearbeitet von Hermann Pinnow und Fritz Textor, Stuttgart: Klett, 1959.

Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen. Ausgabe C, 4: Staatensystem und Weltpolitik, bearbeitet von Karl-Heinz Menzel und Fritz Textor, Stuttgart: Klett, 1968.

Menschen in ihrer Zeit 4. In unserer Zeit, von Friedrich J. Lucas, Heinrich Bodensieck und Erhard Rumpf, mit einem *Anhang Damals-Heute-Morgen* von Wolfgang Hilligen, Stuttgart: Klett, 1966.

Menschen in ihrer Zeit 4. In unserer Zeit, Friedrich J. Lucas, Heinrich Bodensieck, Erhard Rumpf und Gunter Thiele, mit einem *Anhang Damals-Heute-Morgen* von Heinrich Bodensieck, Peter Furth, Wolfgang Hilligen, Friedrich J. Lucas und Erhard Rumpf, Stuttgart: Klett, 1969.

Menschen in ihrer Zeit 4. In unserer Zeit, Friedrich J. Lucas, Heinrich Bodensieck, Erhard Rumpf und Gunter Thiele, mit einem *Anhang Damals-Heute-Morgen* von Heinrich Bodensieck, Peter Furth, Wolfgang Hilligen, Friedrich J. Lucas und Erhard Rumpf, Stuttgart: Klett, 1978.

Erinnern und Urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte 3, Peter Alter, Paul Hartig, Jürgen Kochendörfer und Erhard Rumpf, Stuttgart: Klett, 1980.

Erinnern und Urteilen 3. Unterrichtseinheiten Geschichte. Lehrerbegleitheft, Stuttgart: Klett, 1980.

Erinnern und Urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte IV, Peter Alter, Klaus Bergmann, Gerhard Hufnagel, Ulrich Mayer, Joachim Rohlfes und Eberhardt Schwalm, Stuttgart: Klett, 1981.

Erinnern und Urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte für Bayern 10, Peter Alter, Klaus Bergmann, Gerhard Hugnagel, Ulrich Mayer, Joachim Rohlfes und Eberhardt Schwalm, bearbeitet von Ludwig Bernlochner, Anton Posset, Karlheinz Sieber, Klaus Sturm und Franz Weichselgärtner, Stuttgart: Klett, 1984.

Erinnern und Urteilen. Geschichte für Bayern 9, Ludwig Bernlochner, Wolfgang Fleischer, Ulrich Schüren, Karlheinz Schieber und Dieter Weber, Stuttgart: Klett, 1993.

Lebendige Vergangenheit 9. Geschichte für die Hauptschulen in Rheinland-Pfalz, verfasst von Guiskard Eck, Arno Höfer, Wolfram Krause, Gerhard Kurz, Klaus Leinen, Gerd Noetzel, Christof Pies, Berthold Schnabel und Edgar Wagner, Stuttgart: Klett, 1986.

Lebendige Vergangenheit. Geschichte für Hauptschulen in Niedersachsen Klasse 8, verfasst von Guiskard Eck, Karl-August Junge, Wolfram Krause, Hans-Georg Krupp, Christel von Wildenradt, mit Beiträgen von Arno Höfer, Gerhard Kurz, Klaus Leinen, Gerd Noetzel, Christof Pies, Berthold Schnabel und Edgar Wagner, Stuttgart: Klett, 1988.

Geschichte und Geschehen III. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, Peter Alter, Paul Hartig, Jürgen Kochendörfer, Erhard Rumpf, Eberhardt Schwalm und Maria Würfel, Stuttgart: Klett 1988.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Oldenbourg

Merk- und Arbeitsbuch IV., Josef Scherl, München: Oldenbourg, 1957 [1953].

Geschichte unseres Volkes IV: Von 1815 bis heute. Neufassung, Josef Scherl, München: Oldenbourg, 1964.

Die Vergangenheit lebt. Geschichtsbuch für Volksschulen, 4. Band, bearbeitet von Josef Schwandner, Franz Hutterer und Gustav Voit, München: Oldenbourg, 1967.

Geschichte, 9. Jahrgangsstufe, bearbeitet von Josef Schwander, Franz Hutterer und Gustav Voit, München: Oldenbourg, 1973.

Geschichte 4, Ausgabe B, hg. von Bernhard Heinloth, bearbeitet von Axel Herrmann, Franz Herrmann Huberti, Helmut Kistler und Gerd Lauruschkat, München: List Oldenbourg, 1982.

Erlebnis Geschichte 8. Ein Geschichtsbuch für die Hauptschulen in Bayern, hg. von Josef Schwandner, verfasst von Franz Hutterer, Josef Schwandner und Werner Ziebolt, München: Oldenbourg, 1986.

Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 9, hg. von Bernhard Heinloth, erarbeitet von Bernhard Heinloth, Franz Herrmann Huberti, Helmut Kistler, Herbert Michel und Gertrud Tinkl, München: Oldenbourg, 1994.

Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 10, hg. von Bernhard Heinloth, erarbeitet von Manfred Franze, Franz Hermann, Franz Herrmann Huberti, Gerd Kauruschkat, Herbert Michel und Gertrud Tinkl, München: Oldenbourg, 1992.

Westermann

Deutsche Geschichte. Ausgabe A Band IV. Weltgeschichte der neusten Zeit: 1789–1914, hg. vom Geschichtspädagogischen Forschungskreis Braunschweig, dargestellt und erzählt von Hans Ebeling mit Bildern von Gustav Rüggeberg, Braunschweig: Westermann, 1955.

Deutsche Geschichte. Ausgabe A Band V. Weltgeschichte der neusten Zeit: Das Zeitalter der Weltkriege, hg. vom Geschichtspädagogischen Forschungskreis Braunschweig, dargestellt und erzählt von Hans Ebeling mit Bildern von Gustav Rüggeberg, Braunschweig: Westermann, 1955.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Hans Ebeling, Braunschweig: Westermann, 1961.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Hans Ebeling, Braunschweig: Westermann, 1966.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch von Hans Ebeling, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 1973.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch von Hans Ebeling in der Neubearbeitung, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 1982.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch von Hans Ebeling in der Neubearbeitung, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Ausgabe Baden-Württemberg, Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 1985.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch von Hans Ebeling, Band 5: Das Zeitalter der Weltkriege, Ausgabe für Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpom-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

mern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 1991.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch von Hans Ebeling, Band 4: Vom Absolutismus bis zur Zeit des Imperialismus, Ausgabe für Sachsen, Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 1997.

Zeitaufnahme. Geschichte für die Sekundarstufe I. Band 2, hg. von Siegfried Graßmann, verfasst von Bernd Askani, Jürgen Ender, Dieter Gaedke, Siegfried Graßmann, Bernd Januschke, W. Kohlhoff, Hans-Jochen Markmann, Eckard Thurich, W. Wagener, K.F. Warner und Werner Wunderlich, Braunschweig: Westermann, 1979.

Zeitaufnahme. Geschichte für die Sekundarstufe I. Band 4: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, hg. von Siegfried Graßmann, verfasst von Bernd Askani, Jürgen Ender, Dieter Gaedke, Siegfried Graßmann, Bernd Januschke, Bernd Protzner, K.F. Warner und Werner Wunderlich, Braunschweig: Westermann, 1982 [1979].

Sonstige Schulbücher

Geschichte des deutschen Volkes. Vom Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Ein sozialpsychologischer Versuch, Fritz Wuessing, Berlin: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1947.

Wege der Völker. Ausgabe D. Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart, bearbeitet von Martin Stellmann, hg. von einer Arbeitsgemeinschaft deutscher Geschichtslehrer unter der Leitung von Fritz Wuessing, Berlin: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1951.

Geografie

Lehrmittelverlag/Klett

Lehrbuch der Erdkunde. Afrika, Erich Walter, Offenburg: Lehrmittelverlag, 1947.

Von der Heimat zur Welt. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Erdkunde 4: Die Große Welt. Afrika, Asien, Australien, Ozeanien, Amerika, Polargebiete, Albert Deibele, Richard Heckel und Karl Mayer, Stuttgart: Klett, 1952.

Mit eigener Kraft. Unterrichtswerk für Volksschulen. Erdkunde III, Karl Mayer, Albert Deibele und Richard Heckel, Stuttgart: Klett, 1953.

Länder und Völker 6. Die Landschaftsgürtel der Erde und Allgemeine Geographie, Gertrud Schneider, bearbeitet und hg. von Robert Fox, Karl Heck, Karl Leonhardt, Gertrud Scheider, Hans Lippold, Heinrich Barten und Erwin Boehm, Stuttgart: Klett, 1952.

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk 6: Die Landschaftsgürtel der Erde und Allgemeine Geographie, Gertrud Schneider, hg. und bearbeitet von Robert Fox, Karl Heck, Karl Leonhardt, Gertrud Scheider, Lothar Biller, Hans Lippold, Heinrich Barten, Erwin Boehm und Hans Knübel, Stuttgart: Klett, 1963.

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk. Ausgabe B, 3: Afrika-Asien-Australien mit Ozeanien und dem Großen Ozean, Karl Heck, Stuttgart: Klett, 1964.

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittlere Schulen. Ausgabe B, 3: Afrika. Atlantischer Ozean und Amerika, bearbeitet und hg. von Franz Knieper, Karl Mayer, Reinhard Müller, August Wilhelm Peter und Ernst Vollmer, Stuttgart: Klett, 1964.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für Realschulen. Ausgabe B, 6: Landschaftsgürtel und ausgewählte Wirtschaftsräume, bearbeitet und hg. von Heinrich Barten, Erwin Boehm, Horst Funk, Franz Knieper, Hans Knübel, Karl Mayer, Reinhard Müller, Gertrud Schneider und Günther Thiersch, Stuttgart: Klett, 1965.

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk für die Mittlere Schule. Ausgabe B, 3: Afrika-Asien-Australien mit Ozeanien und dem Großen Ozean, bearbeitet von Joachim Barth, Horst Funk, Karl Heck, Heinrich Jäger, Franz Knieper, Karl Mayer, Reinhard Müller und Gertrud Schneider, Stuttgart: Klett, 1974.

Länder und Völker. Erdkundliches Unterrichtswerk. Ausgabe B, 3: Afrika-Asien-Australien mit Ozeanien und dem Großen Ozean, bearbeitet von Joachim Barth, Eugen Brunnöhler, Karl Heck, Heinrich Jäger und Günther Thiersch, Stuttgart: Klett, 1979.

Terra. Erdkunde 7 für Baden-Württemberg, hg. von Karl-Günther Krauter und Lothar Rother, verfasst von Edmund Blank, Karl-Günther Krauter und Herbert Raisch unter Mitwirkung der Redaktion Geographie, Geschichte, Politische Bildung (einige Seiten wurden aus dem Unterrichtswerk Terra Geographie 7/8 übernommen und auf Grundlage des Lehrplans für Baden-Württemberg überarbeitet), Stuttgart: Klett, 1980.

Terra. Erdkunde 8 für Baden-Württemberg, hg. von Karl-Günther Krauter und Lothar Rother, verfasst von Edmund Blank, Egbert Baum, Reiner Enkelmann, Berthold Hummel, Christa van Husen, Karl-Günther Krauter, Frieder Krumrein, Ulrich Kümmerle, Herbert Raisch, Lothar Rother und Franz Schönleber unter Mitwirkung der Redaktion Geographie, Stuttgart: Klett, 1981.

Terra. Erdkunde. 8. Schuljahr für Hauptschulen in Niedersachsen, hg. von Arnold Schultze auf der Grundlage des Unterrichtswerkes Geographie, Ausgabe A, bearbeitet von Jürgen Bünstorf, Wolfgang Fettköter, Hartmut Hirt, Wolfgang Jans, Berhard Kroß, Ulrich Schröder und Arnold Schultze, Stuttgart: Klett, 1983.

Terra Geographie 9. Schuljahr für Hauptschulen in Niedersachsen, hg. von Arno Schulze auf der Grundlage des Unterrichtswerkes Geographie, Ausgabe A, hg. von Lothar Buck, Max König, Karl Mayer, Arnold Schulze und Alfred Vogel, bearbeitet von Jürgen Bünstorf, Wolfgang Fettköter, Karl-Wilhelm Grünewalder, Hartmut Hirt, Wolfgang Jans, Eberhard Kroß, Ulrich Schröder und Arnold Schultze, Stuttgart: Klett, 1984.

Terra. Erdkunde 8 für Baden-Württemberg, hg. von Karl-Günther Krauter und Lothar Rother, verfasst von Harald Albiker, Egbert Baum, Werner Hansen, Christa van Husen, Frieder Krumrein, Lothar Rother und Franz Schönleber unter Mitwirkung der Redaktion Geographie, Stuttgart: Klett, 1986.

Terra. Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7, hg. und bearbeitet von Eberhard Kroß, Dierk Behrmann, Gerhard Fuchs, Klaus-Peter Hackenberg, Hans W. Hochheimer, Lothar Rother, Ursula Sachs, Hans Joachim Salmen, Arnold Schultze und Dietrich Schulz unter Mitwirkung der Verlagsredaktion, Stuttgart: Klett, 1990.

Terra. Geographie. Ausgabe für Nordrhein-Westfalen 7/8, hg. und bearbeitet von Jürgen Bünstorf, Arnold Schultze, Bernhard Klotz, Dieter Kohse, Eberhard Pyritz, Ulrich Schröder und Klaus Streck, Stuttgart: Klett Perthes, 1993.

Terra. Geographie. Ausgabe für Nordrhein-Westfalen 9/10, hg. und bearbeitet von Jürgen Bünstorf, Bernhard Klotz, Dieter Kohse, Eberhard Pyritz, Karin Richter, Arnold Schültze, Klaus Streck und Heidemarie Täubert, mit Beiträgen von Ulrich Schröder und Edgar Wagner, Stuttgart: Klett Perthes, 1993.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Terra. Erdkunde 8. Gymnasium. Bayern, hg. von Lorenz Deuringer, verfasst von Lorenz Deuringer, Ulrich Eckert, Werner Eckert-Schweins, Helmut Geiger, Hans Loibl, Jürgen Mackevicus, Rudofl Schönbach, mit Beiträgen von Gerhard Fuchs, Michael Geiger, Klaus-Peter Hackenberg, Eberhard Kroß, Wingolf Lehnemann, Lothar Rother, Ursula Sachs, Hans Joachim Salmen, Heinz Weber, Gotha und Stuttgart: Klett Perthes, 1995.

Oldenbourg

Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Band V: Länderkunde von Afrika und Amerika. Weltmeere und Polarländer, hg. von Ludwig Bauer, hervorgegangen aus Geistbeck's Geographie für höhere Lehranstalten, verfasst von Felix Ammer und Helmut Anzeneder, München: Oldenbourg, 1953.

Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Band V: Länderkunde von Afrika und Amerika. Weltmeere und Polarländer, hg. von Ludwig Bauer, hervorgegangen aus Geistbeck's Geographie für höhere Lehranstalten, verfasst von Felix Ammer und Helmut Anzeneder, München: Oldenbourg, 1959.

Erdkunde für Realschulen. Band IIIa. Länderkunde von Afrika und Amerika. Der Atlantische Ozean. Die Erde als Weltkörper, Wolfram Hausmann, München: Oldenbourg, 1966 [1962].

Erdkunde für Realschulen, Band III. Afrika- Amerika. Die Ozeane der Erde. Wolfram Hausmann unter Mitarbeit von Ambros Brucker, Erde und Weltall, München: Oldenbourg, Hirt, Schroedel, 1969.

Unsere Erde 8. Realschule, Ausgabe B, hg. von Ambros Brucker und Wolfram Hausmann, verfasst von Ambros Brucker, Susanne Grupp-Robl, Wolfram Hausmann und Wolfgang Rössler, München: Oldenbourg 1994.

Westermann

Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr. Die Erde, Emil Hinrichs, Braunschweig: Westermann, 1953.

Erdkunde im 7. Schuljahr, Emil Hinrichs, Braunschweig: Westermann, 1958.

Erdkunde im 8. Schuljahr, Emil Hinrichs, Braunschweig: Westermann, 1962.

Unser Planet. Geographie für das 7. und 8. Schuljahr, hg. von Roland Hahn, verfasst von Eckart Fülder, Dirk Gräff, Wulf Habrich, Roland Hahn, Hans Kiefer, Hans-Peter Patten und Günter Pütz, Braunschweig: Westermann 1981.

Unser Planet. Geographie für das 9. und 10. Schuljahr, hg. von Roland Hahn, verfasst von Eckart Fülder, Dirk Gräff, Wulf Habrich, Roland Hahn, Hans Kiefer, Hans-Peter Patten und Günter Pütz, Braunschweig: Westermann 1982.

Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 7. Natur und Kulturräume der Erde, hg. von Ambros Brucker und Eckhart Ehlers, verfasst von Herbert Birkenfeld, Ambros Brucker, Eckhart Ehlers, Klaus Friedrich, Eva Munziger-Sann, Evelyn Noll, Jörg Nunnenmacher und Walter Weidner, Braunschweig: Westermann 1986.

Diercke Erdkunde für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen 8. Industriestaaten und Entwicklungsländer, hg. von Ambros Brucker und Eckhart Ehlers, verfasst von Herbert Birkenfeld, Ambros Brucker, Eckart Ehler, Klaus Friedrich, Eva Munziger-Sann, Evelyn Noll, Jörg Nunnenmacher und Walter Weidner, Braunschweig: Westermann, 1986.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Heimat und Welt. Erdkunde für Niedersachsen 7, moderiert von Hans-Joachim Pröchtel, verfasst von Joachim Fielitz, Carlo Lauer, Andreas Lindemeier, Hans-Joachim Pröchtel, Dieter Sajak, Gerhard Sasse und Norbert Szczepanek unter Mitwirkung von Herbert Pfeiffer, Braunschweig: Westermann, 1989.

Heimat und Welt. Erdkunde für Niedersachsen 9, moderiert von Hans-Joachim Pröchtel, verfasst von Claus Caspitz, Wolfgang Latz, Hans-Joachim Pröchtel, Dieter Sajak, Gerhard Sasse, Hartmut Schulze, Norbert Szczepanek und Theo Topel unter Mitwirkung von Herbert Pfeiffer, Braunschweig: Westermann, 1989.

Heimat und Welt. Erdkunde für Nordrhein-Westfalen 7/8, moderiert von Wolfgang Latz, verfasst von Claus Caspritz, Peter Gaffga, Klaus Hell, Peter Kirch, Wolfgang Latz, W. Moors, Hans-Joachim Pröchtel, Hartmut Schulze unter wissenschaftlicher und didaktischer Beratung von Peter Frankenberg, Alfred Maurer, Braunschweig: Westermann, 1991.

Heimat und Welt. Erdkunde für Nordrhein-Westfalen 9/10, moderiert von Wolfgang Latz, verfasst von Claus Caspritz, Peter Gaffga, Klaus Hell, Peter Kirch, Wolfgang Latz, W. Moors, Hartmut Schulze unter wissenschaftlicher und didaktischer Beratung von Peter Frankenberg, Alfred Maurer, Braunschweig: Westermann, 1992.

Heimat und Welt. Baden-Württemberg. Hauptschule. Erdkunde Klasse 8, moderiert von Wolfgang Latz, verfasst von Peter Kirch, Norma Kreuzberger, Jürgen Nebel, Hans-Joachim Pröchtel, Braunschweig: Westermann, 1995.

Oldenbourg/Westermann

Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe I, 7. und 8. Schuljahr, hg. von Wolfram Hausmann, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1973.

Welt und Umwelt. Neubearbeitung, 9. und 10. Schuljahr, hg. von Wolfram Hausmann, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1975.

Welt und Umwelt. Geographie für das 8. Schuljahr. Ausgabe Bayern – Gymnasium, hg. von Wolfram Hausmann und Ambros Brucker, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1980.

Welt und Umwelt. Neubearbeitung. Geographie für die Sekundarstufe I, 7. und 8. Schuljahr, hg. von Wolfram Hausmann und Karl Engelhard, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1981.

Welt und Umwelt. Neubearbeitung, 9. und 10. Schuljahr, hg. von Wolfram Hausmann und Karl Engelhard, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1981.

Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Bayern, hg. von Wolfram Hausmann unter Mitarbeit von Werner Stahl, verfasst von Walther Bayer, Otto Bronold, Ambros Brucker, Roland Eichler, Eckhart Füldner, Wolfram Hausmann, Günter Heinemann, Werner Stahl und Werner Wirth, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg 1987.

Erdkunde 9. Für Hauptschulen in Bayern, hg. von Wolfram Hausmann unter Mitarbeit von Werner Stahl, verfasst von Walther Bayer, Otto Bronold, Ambros Brucker, Eckhart Füldner, Wolfram Hausmann, Günter Heinemann, Angelika Pietrusky, Werner Stahl und Werner Wirth, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1987.

Erdkunde für Gymnasien in Bayern. 8. Schuljahr, hg. von Ambros Brucker, Berater: Rudolf Jüngst und Klaus Seiche, verfasst von Herbert Birkenfeld, Ambros Brucker, Hans Jürgen Fahn, Martin Nichel, Ulrich Pietrusky unter der Mitarbeit von Eckhart Ehlers, Klaus

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Friedrich, Eva Munziger-Sann, Jörg Nunnenmacher und Walter Weidner, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1987.

Diercke. Erdkunde für Gymnasien in Baden-Württemberg. Band 4, 8. Schuljahr: Entwicklungsländer und Industriestaaten, hg. von Ambros Brucker, verfasst von Herbert Birkenfeld, Ambros Brucker, Eckhart Ehlers, Klaus Friedrich, Eva Munzinger-Sann, Evelyn Noll, Jörg Nunnenmacher und Walter Weidner, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1985.

Erde. Erdkunde 8 für Realschulen in Bayern, hg. von Ambros Brucker und Wolfram Hausmann, verfasts von Ambros Brucker, Wolfram Hausmann, Angelika Pietrusky, Wolfram Werner Wirth, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1986.

Erdkunde 8. Für Hauptschulen in Baden-Württemberg, hg. von Wolfram Hausmann, verfasst von Ambros Brucker, Roland Eichler, Eckhart Füldner, Harald Göbel, Wolfram Hausmann, Richard Messerschmidt, Angelika Pietrusky, Walter Weidner und Werner Wirth, Berater: Hans Joachim Pröchtel, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1986.

Unsere Erde. Erdkunde 8 für Realschulen in Bayern, hg. von Ambros Brucker und Wolfram Hausmann, verfasst von Ambros Brucker, Wolfram Hausmann, Angelika Pietrusky und Werner Wirth, Braunschweig und München: Westermann und Oldenbourg, 1986.

England

Geschichte

Arnold/Hodder

A Practical Guide to History. Book VII: The Nineteenth Century and After, James V. Harwood, London: Arnold, 1949.

A Survey of British History. From the Earliest Times to 1939. Book IV: 1789–1939, Charles P. Hill, London: Arnold, 1957 [1949].

A History of Europe 1870–1950, Maurice L. R. Isaac, London: Arnold, 1965 [1960].

A Course in British History. 1688 to the Present Day, Book Two: 1870–1965, Louis W. Stewart und John A. J. Methven, London: Arnold, 1967.

A Practical Guide to Modern British Economic History. From 1700 to the Present Day, Roger R. Sellman, London: Arnold, 1964 [1962].

Portrait of World History. Book III: Nationalism to Internationalism, Geoffrey Williams, London: Arnold, 1971 [1966].

British History for Secondary Schools. Book V: 1815 to the Present Time, William J. C. Gill, London: Arnold, 1971.

A Survey of British History. From the Earliest Times to 1951. Book IV: 1815–1951, Charles P. Hill, London: Arnold, 1972 [1968].

British History for Secondary Schools. Book IV: 1688–1815, Hugh A. Colgate, London: Arnold, 1969.

Aspects of Modern World History, Evan Davies, London: Hodder & Stoughton, 1990.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

In Search of History. The Twentieth Century, John F. Aylett, London: Hodder & Stoughton, 1991.
Action History 4: Industry, Expansion and Empire. Britain 1750–1900, Steve Buxton, London: Hodder, 1995.

OUP

The Last Hundred Years. History Through the Ages, Second Series Book 5, Charles H. C. Blount, Oxford: Oxford University Press, 1956.
Evidence in Question. British Social and Economic History since 1760, Edgar Rayner, Ron Stapley und Jack Watson, Oxford: Oxford University Press, 1980.
Evidence in Question. European History 1815–1949, Edgar Rayner, Ron Stapley und Jack Watson, Oxford: Oxford University Press, 1980.
British History 1815–1914, Charles P. Hill und John C. Wright, Oxford: Oxford University Press, 1981.
Evidence in Question. World Affairs from the Russian Revolution to the Present, Edgar Rayner, Ron Stapley und Jack Watson, Oxford: Oxford University Press, 1984.
A Portrait of Europe 1789–1914. Machines and Liberty, Martin Roberts, Oxford: Oxford University Press, 1980 [1972].
A Portrait of Europe 1900–1973. The New Barbarism, Martin Roberts, Oxford: Oxford University Press, 1975.
Europe & the World. 1870 to the Present Day, Donald Lindsay, Oxford: Oxford University Press, 1979.
20th-Century Britain, Walter Robson, Oxford: Oxford University Press, 1979 [1973].
Oxford Junior History 6: The Twentieth Century World, Peter Speed und Mary Speed, Oxford: Oxford University Press, 1987 [1982].
Presenting the Past Book 3: Reform and Revolution, Derek Heater, Oxford: Oxford University Press, 1991 [1987].
Our World Today, Derek Heater, Oxford: Oxford University Press, 1990.
Our World this Century, Derek Heater, Oxford: Oxford University Press, 1990.
Our World this Century, Derek Heater, Oxford: Oxford University Press, 1996.
Access to History. British History 1066–1900, Walter Robson, Oxford: Oxford University Press, 1995.
Oxford History Study Units. Expansion, Trade and Industry, Jon Cresswell und Peter Laurence, Oxford: Oxford University Press, 1993.

Longman

Longman's New Age History. Senior Series Book III: Britain in the Modern World (since 1714), Edward H. Dance, London: Longmans, 1944.
British and Foreign History, Book Three: The Modern World. Since the Eighteenth Century, Edward H. Dance, London: Longmans, 1969 [1967].
A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1938, Robert M. Rayner, London: Longmans, 1946.
A Concise History of Modern Europe, 1789–1914 with an Epilogue, 1914–1955, Robert M. Rayner, London: Longmans, 1961 [1958].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

An Illustrated History of Modern Britain, Denis Richards und Joseph W. Hunt, London: Longmans, 1963 [1950].
An Illustrated History of Modern Europe 1789–1945, Denis Richards, London: Longmans, 1965 [1951].
Britain 1851–1945, Denis Richards und Anthony Quick, London: Longmans, 1967.
Twentieth Century Britain, Denis Richards und Anthony Quick, London: Longmans, 1968.
An Illustrated History of Modern Europe 1789–1984, Denis Richards, London: Longman, 1987 [1985].
An Illustrated History of Modern Europe 1789–1974. New Edition, Denis Richards, London: Longman, 1977.
Longman Secondary Histories. Britain since 1700, Richard J. Cootes, Second Edition, London: Longman 1984 [1982].
Longman Secondary Histories. The Modern World since 1870, Laurence E. Snellgrove, Second Edition, London: Longman, 1981.
Europe and the Modern World 1870–1970, John Stokes und Gwenneth Stokes, London: Longman, 1977 [1973].
Europe and the Modern World 1870–1983, John Stokes und Gwenneth Stokes, Second Edition, London: Longman, 1984.
Twentieth Century History. The World since 1900, Tony Howarth, London: Longman, 1981 [1979].
The World since 1900. Sourcebook, Josh Brooman, London: Longman, 1989.
Twentieth Century History. The World since 1900, Tony Howarth, Second Edition by Josh Brooman, London: Longman, 1993 [1989].
Longman 20th Century History Series. The End of Old Europe. The Causes of the First World War, 1914–18, Josh Brooman, London: Longman, 1985.
Longman 20th Century History Series. United Nations? International Co-operation since 1945, Josh Brooman, London: Longman, 1993.
Britain and Europe 1848–1980, Martin Roberts, London: Longman, 1986.
Longman History Studies in Depth. A History of South Africa, Martin Roberts, London: Longman, 1995 [1990].
A Sense of History. The British Empire, Martin Roberts, London: Longman, 1995.

Sonstige Verlage

Modern Europe 1789–1939, A. Eric Ecclestone, London: Bell, 1947.
Modern Europe 1789–1960, A. Eric Ecclestone, London: Bell, 1964.
The British Commonwealth and Empire, Muriel Masefield, London: Bell, 1947.
The British Commonwealth and Empire, Muriel Masefield, London: Bell, 1959 [1954].
A History of Britain. Britain in the World 1789–1901, Annie M. Newth, Harmondsworth: Penguin Books, 1967.
A History of Britain. Britain in the World 1789–1901, Annie M. Newth, Harmondsworth: Penguin Education, 1976.
A Plague of Europeans. Westerners in Africa since the Fifteenth Century, David Killingray, Harmondsworth: Penguin Education, 1973.
A History of Britain 3: The Rise of Great Britain, 1688–1837, Robert J. Unstead, London: Black, 1967 [1963].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

A History of Britain 4: A Century of Change 1837-Today, Robert J. Unstead, London: Black, 1967 [1963].
A History of Britain 5: Britain in the 20th Century, Robert J. Unstead, London: Black, 1970 [1966].
Looking at History Book 4. Queen Anne to Queen Elizabeth II., Robert J. Unstead, London: Black, 1971 [1961].
Looking at History Book 5: The Twentieth Century, Robert J. Unstead, London: Black, 1974.
History in The Making 4. Britain, Europe and Beyond, 1700–1900, Martin Dickinson, London: Macmillan 1981 [1979].
History in the Making. Resource Sheets. The Twentieth Century, John Hamer, London: Macmillian, 1980.
History in the Making 5: The Twentieth Century, John Hamer, London: Macmillian, 1986 [1980].
Black People in Britain 1650–1850, Tessa Hoskings, London: Macmillian Education, 1984.
Evidence in History: Early Civilisation, Jon Nichol, Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1982.
Evidence in History: What is History?, Jon Nichol, Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1983 [1981].
Evidence in History: Government & People 1700–1900, Jon Nichol, Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1983.
Evidence in History. Twentieth Century Britain, Jon Nichol mit Jane Skinner und Tony Andrews, Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1985.
Making History. World History from 1914 to the Present Day, Christopher Culpin, London: Collins, 1986 [1984].
Making Modern Britain. British Social and Economic History from the 18th Century to the Present Day, Christopher Culpin mit Brian Turner, London: Collins, 1994 [1987].
Headline History. The Nineteenth Century, John Ray, London: Evans, 1978 [1973].
Peace and War since 1945, Derek Heater, London: Harrap, 1980 [1979].
Harrap World History Programme: Traditional Africa, John Addison, London: Harrap, 1974.
Harrap World History Programme: Imperialism, Peter Amey, London: Harrap, 1976.
Harrap World History Programme: Population, David Killingray und Margaret Killingray, London: Harrap, 1978.
Teachers' Guide. Harrap World History Programme, Malcom Yapp, Margaret Killingray und Edmund O'Conner, London: Harrap, 1982 [1977].

Geografie

Bell

Africa, The Americas & Australia – New Zealand, A.R. Barbour Simpson, London: Bell, 1947.
Africa, A.R. Barbour Simpson, London: Bell, 1955 (Third Revised Edition).
Bell's Concise Geographies. The Southern Continents, Alfred W. Rayns, London: Bell, 1960.
Bell's Concise Geographies. The Southern Continents, Alfred W. Rayns, London: Bell, 1976.
The Developing World, Andrew Reed, London: Bell & Hyman, 1980 [1979].
The Developed Word, Spencer Thomas, London: Bell & Hyman, 1980.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

The World Now, Andrew Reed, London: Bell & Hyman, 1984.
Understanding Human Geography. A Practical Approach, Michael Ray, London: Bell & Hyman, 1986.
World Contrasts, Brian Nixon, London: Bell & Hyman, 1987 [1986].
Man and Environment Series: Inequality and Development, Andrew Reed, London: Unwin Hyman, 1988 [1985].

OUP

The World-Wide Geographies Book VI: Africa, Asia, and Australia with Chapters on Weather, etc., Jasper H. Stembridge, Oxford: Oxford University Press, 1945 [1932].
The New World Wide Geographies, Second Series. Book: Africa, Asia and Australia, Jasper H. Stembridge, Oxford: Oxford University Press, 1961 [revised 1961, revised 1953, first 1950].
Oxford Progressive Geography, Book Four: Africa, Second Edition, Jasper H. Stembridge, Oxford: Oxford University Press, 1966.
The Oxford Visual Geographies. Africa, David A. Sherriff, Oxford: Oxford University Press, 1956.
The Oxford Visual Geographies. Africa, David A. Sherriff, Oxford: Oxford University Press, 1963.
Oxford Geography Project. Teacher's Guide 3, Neville Grenyer, John Rolfe, Rosemary Dearden, Ashley Kent und Clive Rowe, Oxford: Oxford University Press, 1975.
Oxford Geography Project 3: Contrasts in Development, Second Edition, Neville Grenyer, John Rolfe, Rosemary Dearden, Ashley Kent und Clive Rowe, Oxford: Oxford University Press, 1979.
Development in the Third Word, Michael Morrish, Oxford: Oxford University Press, 1983.
Oxford New Geography. A Course for Juniors, Gordon Eliott, Oxford: Oxford University Press, 1982 [1980].
A Sense of Place Book 2: Places, Resources and People, Rex Beddis, Oxford: Oxford University Press, 1993 [1982].
A Sense of Place Book 3: The Changing World, Rex Beddis, Oxford: Oxford University Press, 1982.
A Sense of Place Book 3: The Changing World, Rex Beddis, Oxford: Oxford University Press, 1993 [1982].
The Third World. Development and Interdependence, Rex Beddis, Oxford: Oxford University Press, 1994.
Oxford Geography Programme 1, Michael Day, Rosemary Grenyer und Simon Shapman, Oxford: Oxford University Press, 1995.
Access to Geography 5, GCSE, Richard Kemp, Rebecca Manson, Paul Carvin und Zoe Carvin, Oxford: Oxford University Press, 1995.

Longman

Longmans New Geographical Series. The World. A General Geography, L. Dudley, London: Longmans, 1946 [1941].
The World. A General Geography, L. Dudley Stamp, London: Longmans, 1963.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geographies. A Certificate Series. Human and Economic Geography, Harry Reginald Cain, London: Longmans, 1967 [1963].
Geographies. A Certificate Series. Human and Economic Geography, Harry Reginald Cain, London: Longmans, 1977.
Geographies. A Certificate Series. Africa, Robert W. Steel und Eileen M. Steel, London: Longmans, 1981.
The Developing World. Geography One: Man Alone, Sean Crawford, London: Longman, 1983 [1969].
The Developing World. Geography Two: A New Man, Sean Crawford, London: Longman, 1972 [1970].
The Developing World. Geography Three: Man Organises, Sean Crawford, London: Longman, 1975.
The Developing World. Geography Four: Living Together, Sean Crawford, London: Longman, 1980 [1972].
The Developing World. Geography Five: Man of the World, Sean Crawford, London: Longman 1977.
Patterns in Geography One. Rocks and Erosion. Farming Systems, Industry, Towns with accompanying Filmstrips, Farleigh W. Rice, London: Longman, 1979 [1973].
Patterns in Geography Two. Thematic Studies. Australia, West Afrika and South Africa, the Middle East with accompanying Filmstrips, Farleigh W. Rice, London: Longman, 1979 [1975].
Patterns in Geography Three. Thematic Studies. India, China, Japan, Asian Cities, Farleigh W. Rice, London: Longman, 1983 [1978].
Your Geography Book A, Bill Boyle, Harlow: Longman, 1984.
Your Geography Book B, Bill Boyle, Harlow: Longman, 1984.
Geography 16–19, Michael Naish, Eleanor Rawling und Clive Hart, Harlow: Longman, 1987.
Countries of the World. Book four: Africa, Asia and Australasia, Keith Gillard, London: Longman, 1987.
Exploring Geography 2: The UK within Europe, Ann Beckwith und Anne Sutcliff, Harlow: Longman, 1992 [1992].
Exploring Geography 3: The Global Community, Vincent Bunce, Harlow: Longman, 1993 [1992].
Exploring Geography 1: The Local Environment and the UK, Simon Ross und Peter Eyre, Harlow: Longman, 1993.
Oliver and Boyd Geography Book 5, Bill Marsden und Vera Marsden, London: Oliver & Boyd/Imprint of Longman, 1994.
Longman Geography: Challenge, hg. von Vincent Bunce, verfasst von Jane Bramwell, Clare Brooks, Andy Buck, John Pallister und Claire Rohdie, London: Longman, 1996.

Sonstige Verlage

New Secondary Geographies 2: Africa, Latin America and Lands of the South-West Pacific, Rex Beddis, London: University of London Press, 1972 [1968].
World Concerns, William E. Marsden und Vera M. Marsden, Edinburgh: Oliver & Boyd, 1986.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Investigating Geography, Book 1: Britain and the EEC, Susanna Jenkins, Moya Leigh und Susan Richards, London: Unwin Hyman, 1988 [1987].
Investigating Geography, Book 2: The Developing World, Susanna Jenkins, Moya Leigh und Susan Richards, London: Unwin Hyman, 1988 [1987].
Investigating Geography, Book 3: World Contrast, Susanna Jenkins, Moya Leigh und Susan Richards, London: Unwin Hyman, 1988 [1987].

Weitere zitierte Unterrichtsmaterialien und Schulbücher

Alter, Peter. *Der Imperialismus. Grundlagen, Probleme, Theorien*, Stuttgart: Klett, 1979.
Alter, Peter. *Der Imperialismus. Grundlagen, Probleme, Theorien*, Stuttgart: Klett, 1983.
Ansprenger, Franz. *Afrika. Eine politische Länderkunde*, Berlin: Colloquium Verlag, 1962.
Ansprenger, Franz. *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika. Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Gemeinschaftskunde*, Stuttgart: Klett 1964.
Ansprenger, Franz. *Die Auflösung der Kolonialreiche*, München: DTV, 1966.
Ansprenger, Franz. *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika*, Stuttgart: Klett, 1973.
Ansprenger, Franz. *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika*, Stuttgart: Klett, 1978.
Ansprenger, Franz. *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrika*, Stuttgart: Klett, 1981.
Bassmann, Winfried. *Südafrika in der Schule. Materialien zum System der Apartheid*, Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1984.
Borkholtz, Erika, Eberhard Herbst, Henning Hermann, Regina Horstemann, Erhard Meueler, Ekkehard Nolte, Siegfried Pater, Heidemarie Reich, Rudolf Schmidt, Ernst-Wilhelm Timpe und Lena Untiedt. »Gastarbeiter in der Dritten Welt«, in: *Unterentwicklung II. Wem nützt die Armut der Dritten Welt. Arbeitsmaterialien für Schüler, Lehrer und Aktionsgruppen*, Erhard Meueler, Reinbek: Rowohlt, 1974, 159–231.
Davidson, Basil. *Guide to African History*, London: Allen & Unwin, 1963.
Habisreutinger, Josef. *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Bamberg: C.C. Buchner, 1933.
Habisreutinger, Josef. *Ebner Geschichte der Neuzeit*, Bamberg: C.C. Buchner, 1936.
Engel, Joachim. *Erdkundliches Lehrbuch, Bd. Afrika, Sowjetunion, Asien, Australien, Ozeanien*, Braunschweig: Westermann, 1966–1970.
File, Nigel und Chris Power. *Black Settlers in Britain 1555–1958*, London: Heinemann, 1981.
Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft. *Deutsche Jugend und Deutsche Kolonien. Was unsere Jugend über deutsche Arbeit in unseren Kolonien wissen muss,* Aachen: Aachener Verlag, 1932.
Fisher, Simon und David Hicks. *World Studies 8–13. A Teachers Handbook*, London: Oliver & Boyd 1985.
Fyson, Nance Lui und Sally Greenhill. *New Commonwealth Immigrants*, Basingstoke: Macmillan Education, 1979.
Fyson, Nance Lui. *Africa*, London: Nelson, 1975.
Fyson, Nance Lui. *Multi-Ethnic Britain* (Living Today Series), London: Batsford, 1984.
Fyson, Nance Lui. *The Development Puzzle*, London: VCOAD, 1976.
Fyson, Nance Lui. *World Food* (World Wide Series), London: Batsford Verlag, 1972.
Geschichte betrifft uns. Kolonien für Deutschland, 1884–1918, II, 14, 8, 1984.
Geschichte betrifft uns. Kolonien für Deutschland, 1884–1918, I, 13, 8, 1984.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geschichte betrifft uns. Kolonialismus und Postkolonialismus. Das Beispiel Afrika, 6, 2004.
Geschichte Lernen. Die Anderen, Stuttgart: Klett, 3, 1988.
Geschichte Lernen. Umweltgeschichte, Stuttgart: Klett, 4, 1988.
Geschichte Lernen. Menschenrechte, Stuttgart: Klett, 6, 1988.
Geschichte Lernen. Imperialismus, Stuttgart: Klett, 6, 31, 1993.
Geschichte Lernen. Altes Afrika, Stuttgart: Klett, 8, 44, 1995.
Geschichte Lernen. Rassismus, Stuttgart: Klett, 16, 93, 2003.
Geschichte Lernen. Entkolonisierung, Stuttgart: Klett, 17, 99, 2004.
Goedeking, Friedrich. *Rassismus in Südafrika. Modelle für den Religionsunterricht. Materialheft und Lehrerheft, München 1974. Friedrich Goedeking, Rassismus in Südafrika. Modelle für den Religionsunterricht. Materialheft und Lehrerheft*, Stuttgart: Kösel, 1974.
Gouwenius, Peder. *Power to the People. South African in Struggle. A Pictorial History*, London: Zed Press, 1981.
Griffith, Ieuan. *The Crisis in South Africa*, Hove: Wayland, 1987.
Harrison, Don. Around the Developing World. A Study Tour with Save the Children, London: Hodder & Stoughton, 1992.
Heater Derek und Gwyneth Owen. *World Affairs 1: Global Problems, Harrap New Generation Series*, London: Harrap, 1975.
Helbig, Ludwig. *Imperialismus. Das deutsche Beispiel*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1968.
Helbig, Ludwig. *Imperialismus. Das deutsche Beispiel*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1976.
Helbig, Ludwig. *Lernfeld Dritte Welt*, Weinheim: Beltz, 1978.
Helm, Ludger. *Südafrika. Bausteine für den Unterricht in der Sekundarstufe*, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1987.
Hug, Wolfgang. *Entwicklungsländer. Probleme der Dritten Welt, Themenheft der Informationen zur politischen Bildung*, Wiesbaden: Universum Verlag, 1969.
Informationen zur politischen Bildung. Afrika, 100, 1962.
Informationen zur politischen Bildung. Afrika II, 105, 1968.
Informationen zur politischen Bildung. Entwicklungsländer I, 136, 1969.
Informationen zur politischen Bildung. Entwicklungsländer II, 137, 1969.
Informationen zur politischen Bildung. Internationale Wirtschaftsbeziehungen, 183, 1980.
Informationen zur politischen Bildung. Der Nord-Süd-Konflikt, 196, 1982.
Informationen zur politischen Bildung. Entwicklungsländer, 221, 1988.
Informationen zur politischen Bildung. Entwicklungsländer, 221, 1991.
Informationen zur politischen Bildung. Entwicklungsländer, 252, 1996.
Institute of Race Relations (Hg.). *Book One. Roots of Racism*, London: IRR, 1982.
Institute of Race Relations (Hg.). *Book Two. Patterns or Racism*, London: IRR, 1981.
Institute of Race Relations (Hg.). *Book Three. How Racism Came to Britain. A Cartoon Book by the Institute of Race Relations*, London: IRR, 1985.
Kattmann, Ulrich (Hg.). *Rassen. Bilder vom Menschen. Biologisch-sozialkundliches Arbeitsbuch*, Wuppertal: Jugenddienst-Verlag, 1973.
Killingray, Margaret. *Drought. General Studies Project*, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1974.
Killingray, Margaret (Hg.). *African Studies. A Handbook for Teachers*, London: Extramural Division, SOAS, 1979.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Killingray, Margaret und W.B. Manson. *A Teachers' Handbook of Resources on Asia and Afrika*, London: SOAS, Extramural Division, 1973.
Killingray, David. *Images of Africa. General Studies Project*, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1972.
Killingray, David. *Rhodesia's Udi. General Studies Project*, School Council Publication, London: Longman, Penguin Education, 1974.
Kristensen, Preben und Fiona Cameron. *We live in South Africa*, Hove: Wayland, 1985.
Learning for Change in World Societies. Reflections, Activities and Resources, Compiled and published by the World Studies Project c/o One World Trust, London 1977 [1976].
Litzba, Dorothea und Helga Merkelbach. *100 Jahre deutscher Kolonialismus. Teil I: Namibias Kolonisierung und Kolonialtradition in der Bundesrepublik am Beispiel Bremen. Geeignet ab 8. Hauptschulklasse*, Köln: Pahl-Rugenstein, 1984.
Mahler, Gerhart und Erich Selzle. *Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Ein Hand- und Studienbuch für die Hauptschule. Nachtrag zu Band 1: Geschichte 8. und 9. Jahrgangsstufe von H. Beiler*, Donauwörth: Auer, 1980.
Mielcke, Karl. *Das Zeitalter der Entdeckungen*, Braunschweig: Limbach, 1948.
Patemann, Helgard. *Lernbuch Namibia. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Osnabrück: Hammer, 1985.
Pater, Siegfried (Hg.). *Etwas Geben – Viel Nehmen. Entwicklungshelfer berichten, mit einem Vorwort von E. Meueler*, Bonn: Informationsstelle Lateinamerika, 1982 [1978].
Praxis Geschichte. Imperialismus, Braunschweig: Westermann, Januar 1993.
Praxis Geschichte. Bismarck, Braunschweig, Westermann, September 1995.
Praxis Geschichte. Dekolonisation, Braunschweig: Westermann, März 2004.
Praxis Geschichte. Politische Karikaturen, Braunschweig, Westermann, Januar 2004.
Praxis Geschichte. Imperialismus, Braunschweig: Westermann, März 2009.
Praxis Geographie. Entwicklungsländer, Braunschweig: Westermann, 11, 1983.
Praxis Geographie. Entwicklungsländer, Braunschweig: Westermann, 7, 1984.
Praxis Geographie. Rassen und Minderheiten, Braunschweig: Westermann, 2, 1985.
Praxis Geographie. Schwarzafrika, Braunschweig: Westermann, 3, 1988.
Praxis Geographie. Dritte Welt, Braunschweig: Westermann, 12, 1991.
Praxis Geographie. Bevölkerungsprobleme der Dritten Welt, Braunschweig: Westermann, 9, 1992.
Praxis Geographie. Dritte Welt – Ökonomie und Ökologie im Konflikt, Braunschweig: Westermann, 1, 1994.
Praxis Geographie. Themenheft: Verstädterungsproblem in der Dritten Welt, Braunschweig: Westermann, 2, 1994.
Richardson, Ethel. *The Building of the British Empire. A Reading Book for Schools*, London: Bell, 1913.
School Council History 13–16 Project. A New Look at History, Edinburgh: Holmes McDougall, 1972.
Smith, David. *UPDATE: Apartheid in South Africa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988 [1983].
Spafford, Martin, Dan *Lyndon*, Marika *Sherwood und* Hakim *Adi. OCR GCSE History Explaining the Modern World. Migration, Empire and Historic Environment*, London: Hodder, 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Zimmermann, Ludwig. *Der Imperialismus. Seine geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen*, Stuttgart: Klett 1955.
Zimmermann, Ludwig. *Der Imperialismus. Seine geistigen, wirtschaftlichen und politischen Zielsetzungen*, Stuttgart: Klett 1963.

4 Lehrpläne und Exam Boards

Die Lehrpläne und Exam Boards werden nicht einzeln aufgelistet, sondern jeweils in den Fußnoten benannt.

Bundesrepublik Deutschland

Eingesehen wurden für den Untersuchungszeitraum durchgängig die Lehrpläne für Geschichte und Geografie der Sek. I. von Bayern, Niedersachen, Nordrhein-Westfalen. Ergänzend wurde teilweise auf weitere Lehrpläne zurückgegriffen.

England

Eingesehen wurden für den Untersuchungszeitraum einerseits die NCs für Geschichte und Geografie, inkl. erster Entwürfe im Institute of Education, University of London. Anderseits wurden entsprechende *Exam Syllabi* und *Exam Paper* eingesehen. Dies sind durchgängig die Unterlagen des Oxford and Cambridge School Examination Boards im Oxford University Archive und das University of Cambridge Local Examinations Syndicate, die über Cambridge Assesment einsehbar sind. Darüber hinaus wurden verfügbare Unterlagen des Londoner Boards in der Bibliothek des Senate House sowie des South East Regional Exam Boards, des East Anglian and Londoner Regional Exam Boards oder der South Exam Group eingesehen. Diese wurden über das Institute of Education, University of London sowie die Cambridge University Library eingesehen.

5 Literatur

Ackley, Margaret. »History Books for Schools«, in: *History* 64, 210 (1979), 47–53.
Adams, Thomas R. und Nicolas Barker. »A New Model for the Study of the Book«, in: *A Potencie of Life. Books in Society*, Nicolas Barker (Hg.), London: British Library, 1993, 5–61.
Addison, John. »Review Discovering Africa's Past by Basil Davidson. London: Longman, 1978«, in: *The Journal of Imperial and Commonwealth History* 8, 3 (1980).
Adick, Christel. »Schulbuchautoren für den Pädagogikunterricht und ihre Werke. Teil 1«, in: *Pädagogikunterricht* 14 (1994), 23–46.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Adick, Christel. »Schulbuchautoren für den Pädagogikunterricht und ihre Werke. Teil 2«, in: *Pädagogikunterricht* 15, 2/3 (1995), 27–48.
Adick, Christel. »Schulbuchautoren für den Pädagogikunterricht und ihre Werke. Teil 3«, in: *Pädagogikunterricht* 15, 4 (1994), 24–36.
Agnew, John A. und David N. Livingstone (Hg.). *The Sage Handbook of Geographical Knowledge*, Los Angeles: Sage, 2011.
»AHC Conversation: Historical Perspectives on the Circulation of Information«, in: *The American Historical Review* 116, 5 (2011), 1393–1435.
Albrecht, Joachim. »Vorwort«, in: *Erziehung gegen Apartheid. Südafrika und Namibia im Unterricht. Eine kommentierte Materialübersicht*, Ludwig Helbig und Henning Melber, Frankfurt am Main: GEW, 1988, I–II.
Albrecht, Monika. »(Post)-Colonial Amnesia? German Debates on Colonialism and Decolonization in Post-War Era«, in: *German Colonialism and National Identity*, Jürgen Zimmerer und Michael Perraudin (Hg.), London: Routledge, 2010, 187–196.
Albrecht, Monika. *»Europa ist nicht die Welt«. (Post)kolonialismus in Literatur und Geschichte der westdeutschen Nachkriegszeit*, Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2008.
Aldrich, Robert und Stuart Ward. »Ends of Empire. Decolonizing the Nation in British and French Historioraphy«, in: *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*, Stefan Berger und Chris Lorenz (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
Allied Forces. *Handbook for Military Government Prior to Defeat or Surrender*, o. O., 1944.
Altbach, Philip G. und Edith S. Hoshino (Hg.). *International Book Publishing. An Encyclopedia*, New York: Garland Publishing, 1995.
Altmann, Gerhard. *Abschied vom Empire. Die innere Dekolonisation Großbritanniens 1945–1985*, Göttingen: Wallstein, 2005.
AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1980-September 1981.
AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1982-September 1983.
AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, October 1983-September 1984.
AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, 1985/86.
AAM, *Annual Report of Activities & Developments*, 1986/87.
Andresen, Knud und Detlef Siegfried. »Apartheid und westeuropäische Reaktionen. Eine Einführung«, in: *Zeithistorische Forschungen* 13, 2 (2016), 195–209.
Andrews, Kehinde. »The Windrush Scandal Shows That Britain Has Never Fully Accepted Black People«, in: W*ashington Post*, 20. April 2018.
Anonymus. »The Textbook Editor«, in: *Peabody Journal of Education* 3, 1 (1925), 256.
Ansprenger, Franz. »Über Gert von Paczensky: Die Weißen kommen. Gemordet und Kassiert«, in: *Der Spiegel* 31 (1970), 122–123.
Apple, Michael W. »Afterword«, in: *The State and the Politics*, Michael W. Apple (Hg.), London: RoutledgeFalmer, 2003, 221–225.
Apple, Michael W. »Textbook Publishing. The Political and Economic Influence«, in: *Theory into Practice* 28, 4 (1989), 282–287.
Apple, Michael W. und Linda K. Christian-Smith. »The Politics of the Textbooks«, in: *The Politics of the Textbooks*, Michael W. Apple und Linda K. Christian-Smith (Hg.), New York: Routledge, 1991, 1–21.
Arand, Tobias. »›Nach wie vor steht die deutsche Geschichte im Mittelpunkt‹. Die inhaltliche und organisatorische Neuorientierung des Geschichtslehrerverbandes ab 1949«,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

in: *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuss (Hg.), Berlin: Lit, 2008, 217–241.

Arndt, Susan (Hg.). *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*, Münster: Unrast, 2001.

Arndt, Susan. »Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen«, in: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Münster: Unrast, 2011, 121–125.

Arndt, Susan. »Kolonialismus, Rassismus und Sprache. Kritische Betrachtungen der deutschen Afrikaterminologie«, auf: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59407/afrikaterminologie, zuletzt geprüft am 27. Oktober 2020.

Arndt, Susan und Antje Hornscheidt (Hg.). *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2004.

Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, 2011.

Ash, Mitchell G. »Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander«, in: *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*, Rüdiger vom Bruch und Brigitte Kaderas (Hg.), Stuttgart: Steiner, 2002, 32–51.

Asien und Afrika im Geschichtsunterricht der Höheren Schule. Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission mit den Fachleitern für Geschichte an den Staatlichen Studienseminaren vom 3.-6. 5. 1961 im Hessischen Lehrerfortbildungswerk, Hauptstelle Reinhardswaldschule bei Kassel, o. O., o. D.

Aßner, Manuel, Jessica Breidbach, Abdel-Amine Mohammed, David Schommer und Katja Voss (Hg.). *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*, Frankfurt am Main: Lang, 2012.

Baberowski, Jörg, Hartmut Kaelble und Jürgen Schriewer (Hg.), *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel*, Frankfurt am Main: Campus, 2008.

Bacia, Jürgen und Dorothée Leidig. *»Kauft keine Früchte aus Südafrika!« Geschichte der Anti-Apartheid Bewegung*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2008.

Baets, Antoon De. »Profile of the History Textbook Author as a Mediator between Historiography and Society«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 16 (1994), 515–534.

Baier, Katharina, Kathrin Zehr und Barbara Christophe. »Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche – Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg«, in: *Eckert.Working Papers* 4 (2014), http://repository.gei.de/handle/11428/139, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

Beauford, Anne und Anna Iñesta. »Author Profiles. Awareness, Competence, and Skills«, in: *Handbook of Writing and Text Production*, Eva-Maria Jakobs and Daniel Perin (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2014, 141–158.

Beaver, Stanley H. »Obituaries: Sir Dudley Stamp«, in: *Geography* 51, 4 (1966), 388–391.

Becher, Ursula und Rainer Riemenschneider. *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*, Hannover: Hahn, 2000.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bechhaus-Gerst, Marianne und Sunna Gieseke (Hg.). *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Frankfurt am Main: Lang, 2006.

»Behandlung von Problemen der Entwicklungsländer im Schulunterricht«, in: *Offene Welt* 73 (1961), 405–406.

Bendick, Rainer. »Staatlich kontrollierte Schulbuchzulassung. Ein Beitrag zur ›Qualitätssicherung‹ der Lehrwerke oder ein Reflex auf spezifisch deutsche Erfahrung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht und Unterricht* 49, 3 (1988), 754–760.

Bennack, Jürgen. »Der Lehrplan der Volks- und Hauptschule in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 – aufgezeigt am Beispiel Nordrhein-Westfalen«, in: *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans*, Rudolf W. Keck und Christian Ritzi (Hg.), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000, 317–341.

Bensch, Peter. »Die Behandlung der Völker Asiens in deutschen Schulgeschichtsbüchern«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 3 (1954), 119–147.

Bericht über das Informationsseminar zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer im Schulunterricht. Vom 3.-5. 12. 1973 im Staatsinstitut für Schulpädagogik München, unveröffentlicht.

»Bericht über einen Workshop der FAO(FFHC)/UNESCO. Bergendal/Stockholm, 8.-14. 11. 1970«, in: *Schule und Dritte Welt* 37 (1970), 33–44.

»Berlin Streets to Lose links with Brutal Colonial Past«, auf: *BBC News*, 12. April 2018.

Bierstedt, Robert. »The Writers of Textbooks«, in: *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Lee J. Cronbach (Hg.), Illinois: University of Illinois Press, 1955, 96–128.

Biggar, Nigel. »Don't feel Guilty about Our Colonial History«, in: *The Times*, 30. November 2017.

Birkenfeld, Wolfgang. »Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe in den Lehrbüchern für Volksschulen«, in: *Auslandskurier* 5, 3 (1964), 7–8.

Birkenfeld, Wolfgang. »Hans Ebeling (1906–1967)«, in: *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*, Siegfried Quandt (Hg.), Paderborn: Schöningh, 1978, 365–380.

Bischoff, Rolf. *Gegenwart und Geschichte des englischen Schulsystems*, Marburg: Tectum, 2001.

Blänsdorf, Agnes. »Lehrwerke für den Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus«, in: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1: Fächer – Milieus – Karrieren*, Hartmut Lehmann und Otto Oexle (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, 273–370.

Blaschke, Olaf. »Die ›Hand am Puls der Forschung‹. Konjunkturen der Zeitgeschichtsschreibung und ihrer Verleger seit 1945«, in: *VfZ* 1 (2009), 99–115.

Blaschke, Olaf. »Rezeptheft für Studienräte oder Wissenschaftsforum? 60 Jahre ›Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‹ und die unbekannte Rolle ihres Gründers Gerhard Aengeneyndt«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61, 10 (2010), 555–579.

Bläsi, Christoph. »Educational Publishers and Educational Publishing«, in: *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 73–93.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Bland, Archie. »The Fall of Colston's Statue. ›It didn't take long – about four tugs of the ropes.‹«, in: *The Guardian*, 08.01.2020.

Bley, Helmut. *Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894–1914*, Hamburg: Leibniz-Verlag, 1968.

Bley, Helmut. »Unerledigte deutsche Kolonialgeschichte«, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 3–5.

Board of Education. *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools (Spens Report)*, London: HMSO, 1938.

Boden, Philip K. *Promoting International Understanding through School Textbooks. A Case Study*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1977.

Bohnet, Michael. *Die Geschichte der deutschen Entwicklungspolitik. Strategien, Innenansichten, Zeitzeugen, Herausforderungen*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2015.

Bönkost, Jule. »Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern«, in: *Eckert.Dossiers* 1 (2020), https://repository.gei.de/handle/11428/314, zuletzt geprüft am 26. Juli 2020.

Borries, Bodo von. »Rassendünkel, Schuldgefühle oder Weltgesellschaft? Zur Verarbeitung der Kolonialgeschichte im Geschichtsbewußtsein der Gegenwart«, in: *Journal für Geschichte* 5 (1984), 26–35.

Borries, Bodo von. »Kolonialgeschichte im Bewußtsein von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer zweistufigen empirischen Studie«, in: *Kolonisation und Dekolonisation. Referate des internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd*, Helmut Christmann (Hg.), Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, 1989, 263–283.

Borries, Bodo von. »Das Bild von Anderen. Kolonialgeschichte und jugendliches Geschichtsbewusstsein in West- und Ostdeutschland«, in: *Rassendiskriminierung, Kolonialpolitik und ethnisch-nationale Identität. Referate des 2. Internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums 1991 in Berlin*, Wilfried Wagner (Hg.), Münster: Lit, 1992, 469–482.

Bowker, Geoffrey C. und Susan L. Star. »Introduction. To Classify is Human«, in: *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*, Geoffrey C. Bowker und Susan L. Star, Cambridge: MIT Press, 1999, 1–32.

Brahm, Felix. *Wissenschaft und Dekolonisation. Paradigmenwechsel und institutioneller Wandel in der akademischen Beschäftigung mit Afrika in Deutschland und Frankreich, 1930–1970*, Stuttgart: Steiner, 2010.

Brann, Conrad. »Rezension zu: Diestel: Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern«, in: *The Journal of Modern African Studies* 18, 1 (1980), 177–179.

Brauer, Adalbert. *Dümmler-Chronik. Aus anderthalb Jahrhundert Verlagsgeschichte*, Bonn: Dümmler, 1958.

Braun, Birgit. *Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949*, Münster: Lit, 2004.

Bromley, Patricia, John W. Meyer und Francisco O. Ramirez. »The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008«, in: *Comparative Education Review* 55, 4 (2011), 517–545.

Bruch, Anne. »›Spotlight on the Colonies‹. Koloniale Informationsfilme in und über die britischen Kolonien in Afrika nach 1945«, in: *Wissen in Bewegung. Migration und*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945, Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2018, 197–212.

Brüggemeier, Franz-Josef. *Geschichte Großbritanniens im 20. Jahrhundert*, München: C. H. Beck, 2010.

Buchanan, Tom. »The Anti-Apartheid Movement«, in: *NGOs in Contemporary Britain. Non-State Actors in Society and Politics since 1945*, Nick Crowson, Matthew Hilton und James McKay (Hg.), London: Palgrave Macmillan, 2009, 113–128.

Bugenstab, Karl-Ernst. »Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 12 (1968/69), 96–140.

Bugenstab, Karl-Ernst. *Umerziehung durch Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, 1945–1949*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, 1970.

Bülow, Dorothee und Sabine Decker-Horz. *Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht. Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit*, München: Weltforum-Verlag, 1984.

Bunch, Matthew. *All Roads Lead to Rome. Canada, the Freedom From Hunger Campaign, and the Rise of NGOs, 1960–1980*, Waterloo: University of Waterloo, 2007.

Bürger, Christiane. *Deutsche Kolonialgeschichte(n). Der Genozid in Namibia und die Geschichtsschreibung der DDR und BRD*, Bielefeld: Transcript, 2017.

Burke, Peter. *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*, Berlin: Walgenbach, 2014.

Burke, Peter. *What is the History of Knowledge?*, Cambridge: Polity, 2016.

Büschel, Hubertus. »In Afrika helfen. Akteure westdeutscher ›Entwicklungshilfe‹ und ostdeutscher ›Solidarität‹ 1955–1975«, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 48 (2008), 333–365.

Büschel, Hubertus. »Die Moral der ExpertInnen. Krise und Reform in der westdeutschen ›Entwicklungshilfe‹ und der ostdeutschen ›Solidarität‹ in Afrika südlich der Sahara der 1960er und 1970er«, in: *Journal für Entwicklungspolitik* XXVI, 3 (2010), 29–49.

Büschel, Hubertus. »Geschichte der Entwicklungspolitik«, auf: *Docupedia-Zeitschichte* 11 (2010), https://docupedia.de/zg/Geschichte_der_Entwicklungspolitik, zuletzt geprüft am 26. Juli 2020.

Büschel, Hubertus und Daniel Speich-Chassé (Hg.). *Entwicklungswelten. Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit*, Frankfurt am Main: Campus, 2009.

Callon, Michel. »Some Elements of a Sociology of Translation. Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieux Bay«, in: *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge*, John Law (Hg.), London: Routledge, 1986, 196–223.

Campt, Tina und Pascal Grosse. »›Mischlingskinder‹ in Nachkriegsdeutschland. Zum Verhältnis von Psychologie, Anthropologie und Gesellschaftspolitik nach 1945«, in: *Psychologie und Geschichte* 6, 1/2 (1994), 48–78.

Cannadine, David, Jenny Keating und Nicola Sheldon. *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

Chisholm, Linda. »Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks«, in: *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 225–237.

Chitty, Clyde. »Central Control of the School Curriculum, 1944–1987«, in: *History of Education* 17, 4 (1988), 321–324.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Christmann, Helmut. »Rezension zu Graudenz: Die Deutschen Kolonien«, in: *Archiv für Sozialgeschichte* (1985), 799–800.

Christophe, Barbara. »Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale«, in: *Eckert.Working Papers* 6 (2014), http://repository.gei.de/handle/11428/140, zuletzt geprüft am 26. Juli 2020.

Clarke, Becky. »The African Writers Series. Celebrating Forty Years of Publishing Distinction«, in: *Research in African Literatures* 34 (2003), 163–174.

Collins, Jenny und Tim Allender. »Knowledge Transfer, Educational Change and the History of Education. New Theoretical Frameworks«, in: *History of Education Review* 42, 2 (2012), 112–118.

Collste, Göran. »Rectification for Atrocities under Colonialism«, in: *Interventions. International Journal of Postcolonial Studies* 18, 6 (2016), 852–864.

Conrad, Sebastian. *Deutsche Kolonialgeschichte*, München: C. H. Beck, 2008.

Council of Europe. *Against Bias and Prejudice. The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1995.

Council of Europe. *World Studies in the European Classroom*, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1980.

Cremer, Hendrik. *»…und welcher Rasse gehören sie an?« Zur Problematik des Begriffs »Rasse« in der Gesetzgebung. Policy Paper No. 10*, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009.

Cronbach, Lee J. »The Text in Use«, in: *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Lee J. Cronbach (Hg.), Illinois: University of Illinois Press, 188–216.

Currey, James. »Chinua Achebe, the African Writers Series and the Establishment of African Literature«, in: *African Affairs* 102, 409 (2003), 575–585.

Currey, James. *Africa Writes Back. The African Writers Series & the Launch of African Literature*, Oxford: James Currey, 2008.

Dance, Edward H. *History the Betrayer. A Study in Bias*, London: Hutchinson, 1960.

David Sylvester (Hg.). *School Council History 13–16 Project. A New Look at History*, Edinburgh: Holmes McDougall, 1972.

Davidson, Basil. »The Rediscovery of Africa«, in: *UNECSO Courier* 10 (1959), 4–9.

Davidson, Basil. »Into the Dark Continent«, in: *The British Empire, BBC TV and Time-Life Books* 20 (1972).

Davis, Caroline. »The Politics of Postcolonial Publishing. Oxford University Press's Three Crowns Series 1962–1976«, in: *Book History* 8 (2005), 227–244.

Davis, Natalie Z. »Dezentrierende Geschichtsschreibung«, in: *Historische Anthropologie* 19, 1 (2013), 144–156.

De la Mothe, Gordon. *Reconstructing the Black Image*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1993.

Department of Education and Science. *The Commonwealth in Education, Education Pamphlet No. 51*, London: HMSO, dritte Auflage 1966.

Department of Education and Science. *Toward World History. Education Pamphlet No. 52*, London: HMSO, 1967.

Department of Education and Science. *Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors for Schools*, London: HMSO, 1978.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Department of Education and Science. *Interim Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups: West Indian Children in Our Schools. Chairman: A. Rampton. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science (Rampton Report)*, London: HMSO, 1981.

»Der Stellenwert der Dritten Welt in Büchern des Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterrichts an Volksschulen der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Schule und Dritte Welt* 15 (1970) [1969].

»Deutsch-englische Historikertagungen 1954/55«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 4 (1955), 237–246.

Deutsche UNESCO Kommission. *60 Jahre Deutsche Mitarbeit in der UNESCO*, Bonn: Deutsche UNESCO Kommission, 2011.

Dickinson, Alaric K. »The Role of Audio-visual Material«, in: *Handbook for History Teachers*, Wyndham H. Burston und Charles W. Green (Hg.), London: Methuen, 1972, 126–136.

Diestel, Susanne. *Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern*, Weinheim: Beltz, 1978.

Do Mar Castro Varela, Maria und Nikita Dhawan. *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld: Transcript, 2005.

Doering-Manteuffel, Anselm und Lutz Raphael. *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.

Dokumentation einer Fachexpertentagung zur Erfahrungsauswertung und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Informationen im Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. Kongress in Saarbrücken, 27.–28. 1. 1977, Saarbrücken, 1977.

Dommann, Monika. »Alles fließt. Soll die Geschichte nomadischer werden?«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 42 (2016), 516–534.

Dönhoff, Marion. »Vom Umgang mit den Afrikanern«, in: *Die Zeit*, 18. März 1960.

Dörnemann, Maria. »Seeing Population as a Problem. Influences of the Construction of Population Knowledge on Kenyan Politics (1940s to 1980s)«, in: *A World of Populations. Transnational Perspectives on Demography in the Twentieth Century*, Heinrich Hartmann und Corinna R. Unger (Hg.), New York: Berghahn, 2014, 201–221.

Dove, Michael. »New School Text Book Praises the Brave Mau Mau«, in: *Sunday Express*, 2. April 1978.

Dove, Michael. »Which Side is one-sided?«, in: *Teaching History* 26 (1980), 15–16.

Drechsler, Horst. *Südwestafrika unter deutscher Herrschaft. Der Kampf der Herero und Nama gegen den deutschen Imperialismus (1884–1915)*, Berlin: Akademie-Verlag, 1966.

Duedahl, Poul. »Selling Mankind. UNESCO and the Invention of Global History, 1945–1976«, in: *Journal of World History* 22, 1 (2011), 101–133.

Duedahl, Poul. *UNESCO Man. Changing the Concept of Race, 1945–1965, Paper presented at the American Anthroposol Association*, 2008.

Ebeling, Elisabeth und Klaus Ebeling. *Erinnerungen an Hans Ebeling 1906–1967*, Braunschweig: Selbstverlag, 1997.

Ebeling, Hans. *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hannover: Schroedel, 1953.

Ebeling, Hans. »Zum Problem der Deutschen Mischlingskinder. Bericht«, in: *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik* 7, 12 (1954), 612–630.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Ebeling, Hans. *Praktische Schularbeit. Anschauen, behandeln, begreifen*, Hannover: Zickfeldt, 1966 [1957].

Eckert, Andreas und Albert Wirz. »Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus«, in: *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Sebastian Conrad und Shalini Randeria (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2002, 372–392.

Eckert, Andreas. »Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2 (2007), 31–38.

Eckert, Andreas. »Entwicklung in Afrika – was geht uns das an?«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34–35 (2009), 3–7.

Eckert, Georg. »Die internationale Geschichtslehrertagung Ostern 1951«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* 1 (1951), 191–192.

»Editorial«, in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 2.

Eggers, Maureen Maisha. »Knowledge of (Un)Belonging. Epistemic Change as a Defining Mode for Black Women's Activism in Germany«, in: *Hybridge Cultures – Nervous States. Britain and Germany in a (Post)Colonial World*, Ulrike Lindner, Maren Möhring, Mark Stein und Silke Stroh (Hg.), Amsterdam: Rodopi, 2010, 189–202.

Ehl, Elfriede. *Südliches Afrika. Ende des Kolonialismus*, Hannover: Fachelträger-Verlag, 1979.

Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, Berlin, 2018, https://www.bundesregierung.de/resource/blob/656734/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

Eliot, Simon und Ian Gadd (Hg.). *The History of Oxford University Press. Vol 1: Beginnings to 1780*, Oxford: Oxford University Press, 2013.

El-Tayeb, Fatima. *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890–1933*, Frankfurt am Main: Campus, 2001.

Engel, Joachim. »Bericht über eine Arbeitstagung ›Afrikanische Geschichte‹«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* X (1964/1965), 115–118.

Engel, Joachim. *Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und unter fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten*, Hamburg: Fundament-Verlag, 1972.

Entwicklungspolitische Konzeption der Bundesregierung Deutschland für die Zweite Entwicklungsdekade. Kabinettsbeschluss, 11. Februar 1971.

Entwicklungspolitische Korrespondenz (Hg.). *Deutscher Kolonialismus. Materialien zur Hundertjahrfeier 1984*, Hamburg: Gesellschaft für Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, 1983.

Epple, Angelika. »Globale Mikrogeschichte. Auf dem Weg zu einer Geschichte der Relationen«, in: *Jahrbuch für die Geschichte des ländlichen Raums* 9 (2012), 37–47.

Epple, Angelika. »Lokalität und Dimensionen des Globalen. Eine Frage der Relationen«, in: *Historische Anthropologie* 21, 1 (2013), 4–25.

Eppler, Erhard. »Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. Vortrag gehalten anläßlich des 11. Reutlinger Tags am 10. 6. 1972«, in: *Schule und Dritte Welt* 39 (1972), 2–9.

Esselborn, Stefan. »Afrikawissen in Bewegung. Internationale Afrikaforschung im Zeitalter der Dekolonisierung und die Rolle des Internationalen African Institute (IAI)«, in:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945, Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2018, 111–142.

Estermann, Monika und Ute Schneider. »Wissenschaft und Buchhandel – Wechselwirkungen. Einleitung«, in: *Wissenschaftsverlage zwischen Professionalisierung und Popularisierung*, Monika Estermann und Ute Schneider (Hg.), Wiesbaden: Harrassowitz, 2007, 7–12.

Ethics and Empire. An Open Letter from Oxford Scholars, 19. Dezember 2017, https://theconversation.com/ethics-and-empire-an-open-letter-from-oxford-scholars-89333, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

»Expertengespräch: Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer in Schulbüchern, 18.-20. 6. 1970, Berlin«, in: *Schule und Dritte Welt* 18 (1970).

Faure, Romain. »Connections in the History of Textbook Revision, 1947–1952«, in: *Education Inquiry* 2, 1 (2011), 21–35.

Faure, Romain. *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989*, Berlin: De Gruyter, 2015.

Fehrenbach, Heide. *Race after Hitler. Black Occupation Children in Postwar Germany and America*, Princeton: Princeton University Press, 2005.

Fenske, Michaela. »The Undoing of an Encylopedia. Knowledge Practices within German Folklore Studies after World War II«, in: *Journal of Folklore Research* 47, 1–2 (2010), 51–78.

Fenske, Uta, Daniel Groth, Klaus-Michael Guse und Bärbel P. Kuhn (Hg.). *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main: Lang, 2015.

Fieldhouse, Roger. *Anti-Apartheid. A History of the Movement in Britain*, London: Merlin Press, 2005.

Filipp, Karlheinz. »Einführung«, in: *Texte zur kritischen Didaktik der Geographie*, Karlheinz Filipp, Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1988.

Filser, Karl. »Die Schattenseiten des Kolonialismus. Ein vernachlässigtes Kapitel in den Geschichtsbüchern der Volksschule«, in: *Pädagogische Welt* 27 (1973), 369–376.

Filser, Karl. »Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht«, in: *Pädagogische Welt* 11 (1973), 642–656.

Filser, Karl. »Entdeckendes Lernen«, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Schwann, 1979, 56–59.

Finkelstein, David und Alistair McCleery. *An Introduction to Book History*, New York: Routledge, 2005.

Finnish National Commission for UNESCO. *Reports of the UNESCO Projects on Multilateral Evaluation of Secondary School History and Social Studies Teaching Material and Curricula in the Light of the UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO, 1983.

Finnish National Commission for UNESCO. *Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Freedoms Through the Teaching of Ethnical and Humanistic Values, Helsinki: Finnish National Commission for UNESCO, 1986.

Fischer-Tiné, Harald. *Pidgin-Knowledge. Wissen und Kolonialismus*, Zürich: Diaphanes, 2013.

Fleckenstein, Bernhard. »50 Jahre Bundeswehr«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 21 (2005), 5–14.

Flynn, Barbara. »The Perspective of a High School Social Studies Textbook Publisher«, in: *International Journal of Social Education* 4, 3 (1989/90), 74–90.

Foreign and Commonwealth Office. *The Commonwealth. A Guide to Material and Information Services available to Schools and to the Public*, London, HMSO, 1976.

Forman, Steve. »Textbook Publishing. An Ecological View«, in: *Textbook & Teaching* (2005), 1398–1404.

Förster, Larissa (Hg.). *Transforming Knowledge Orders. Museums, Collections and Exhibitions*, Paderborn: W. Fink, 2014.

Foschepoth, Josef. *Im Schatten der Vergangenheit. Die Anfänge der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993.

Franke, Wolfgang. »China in deutschen Erdkunde-Lehrbüchern«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 5 (1956), 184–192.

Fraser, Robert. »Educational Books«, in: *The History of Oxford University Press, Vol. III: 1896–1970*, Wm. Roger Louis (Hg.), Corby: Oxford University Press, 2013, 443–468.

Freist, Dagmar. »Historische Praxeologie als Mikro-Historie«, in: *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure, Handlungen, Artefakte,* Arndt Brendecke (Hg.), Köln: Böhlau, 2015, 62–77.

Frey, Marc und Sönke Kunkel. »Writing the History of Development. A Review of the Recent Literature«, in: *Contemporary European History* 20, 2 (2011), 215–232.

Friedrich, Markus. *Die Geburt des Archivs. Eine Wissensgeschichte*, München: Oldenbourg Wissenschaftlsverlag, 2013.

Friedrichs, Anne. *Das Empire als Aufgabe des Historikers. Historiographie in imperialen Nationalstaaten. Großbritannien und Frankreich 1919–1968*, Frankfurt am Main: Campus, 2010.

Frieß, Peer. »Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 180–186.

Fryer, Peter. *Staying Power. The History of Black People in Britain*, London: Pluto Press, 2000.

Fuchs, Eckhardt und Kathrin Henne. »Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017), 108–123.

Fuchs, Eckhardt, Steffen Sammler und Kathrin Henne. *Zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2016.

Fuchs, Eckhardt. »Current Trends in History and Social Studies Textbook Research«, in: *Journal of International Cooperation in Education* 14, 2 (2011), 17–34.

Fürnrohr, Walter (Hg.). *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, München: Minerva, 1982.

Gänger, Stefanie. »Circulation. Reflections on Circularity, Entity, and Liquidity in the Language of Global History«, in: *Journal of Global History* 12 (2017), 303–318.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Geißler, Johannes. *Tropische Entwicklungsräume. Ihrer Darstellung in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel Ostafrikas und der Andenregion Südamerikas*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1985.

German, Pascal. *Laboratorien der Vererbung. Rassenforschung und Humangenetik in der Schweiz, 1900–1970*, Göttingen: Wallstein, 2016.

»Geschichte des europäischen Kolonialismus – Cameroun (I.)«, in: *Welt der Arbeit*, 2. März 1962, 8.

»Geschichte des europäischen Kolonialismus – Südwestafrika (II.)«, in: *Welt der Arbeit*, 30. März 1962, 8.

Gießmann, Sebastian und Nadine Taha (Hg.). *Grenzobjekte und Medienforschung*, Bielefeld: Transcript, 2017.

Gilley, Bruce. »The Case for Colonialism«, in: *Third World Quarterly*, Advance Online Edition (2017). Der Artikel wurde zurückgezogen und von der Website entfernt, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

Giordano, Ralph. *An den Brandherden der Welt. Ein Fernsehmann berichtet*, Hamburg: Rasch und Röhring, 1990.

Gleixner, Ulrike, Constanze Baum, Jörn Münkner und Hole Rößler. »Einleitung«, in: *Biographien des Buches*, Ulrike Gleixner, Constanze Baum, Jörn Münkner und Hole Rößler (Hg.), Göttingen: Wallstein, 2017, 11–22.

Gnach, Aleksandra und Katrina M. Powell. »Authorship and Context. Writing and Text Production as Situated Activities«, in: *Handbook of Writing and Text Production*, Eva-Maria Jakobs und Daniel Perin (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2014, 119–139.

Gouaffo, Albert und Stefanie Michels. »Einleitung«, in: *Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns*, Albert Gouaffo und Stefanie Michels (Hg.), Bielefeld: Transcript, 2019, 19–28.

Goldstein, Paul. *Changing the American Schoolbook. Law, Politics, and Technology*, Toronto: Heath, 1978.

Gooch, George P. »Foreword«, in: Kenneth Little: *Race Relations and the School. A Survey of the Colour Question in some Aspects of English Education with a Number of Proposals and Suggestions*, London: League of Coloured Peoples, 1944, 5–6.

Gordin, Michael D. »Translating Textbooks. Russian, German, and the Language of Chemistry«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 88–98.

Grass, Günter. »Politisches Tagebuch. Die Ehemaligen«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 24. Juli 1971.

Grass, Günter. *Essays und Reden, Bd. 2,* Göttingen: Steidl, 1997, 174–176.

Graves, Norman. *A Textbook in Advance of its Time. Geography for Youth adapted to different Classes of Learners,* unveröffentlicht.

Graves, Norman. »Textbooks and Textbook Research in Geographical Education. Some International Views«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 6, 1 (1997), 60–62.

Graves, Norman. *School Textbook Research. The Case of Geography 1800–2000*, London: Institute of Education, 2001.

Graves, Norman. *J. M. D. Meiklejohn. Prolific Textbook Author*, Surrey: The Textbook Colloquium, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Graves, Norman und Joseph P. Stoltmann. *The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952–2012*, pre-print Draft.

Grewe, Bernd-Stefan. »Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Themenheft: Geschichtsdidaktik postkolonial* 15 (2016), 5–30.

Grindel, Susanne. »Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern«, in: *International Textbook Research* 3 (2008), 695–716.

Gudermann Rita und Bernhard Wulff. *Der Sarotti-Mohr. Die bewegte Geschichte einer Werbefigur*, Berlin: Ch. Links Verlag, 2004.

Gunner, Elizabeth. »Introduction. African Literature, British Syllabuses and Examination Boards«, in: *A Handbook for Teaching African Literature*, Elizabeth Gunner, London: Heinemann, 1984, VI–XI.

Habermas, Rebekka und Alexandra Przyrembel (Hg.). *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.

Haji, Firoz Haji. »Discovering Africa's Past by B. Davidson«, in: *Race & Class* 20 (1978), 102–103.

Hall, Catherine. *Civilizing Subjects. Metropole and Colony in the English Imagination, 1830–1867*, Chicago: University of Chicago Press, 2002.

Hall, Stuart. »Die Konstruktion von ›Rasse‹ in den Medien«, in: *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Stuart Hall, Hamburg: Argument-Verlag, 1989, 150–170.

Hall, Stuart. »Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht«, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Stuart Hall, Hamburg: Argument-Verlag, 1994, 137–179.

Haraway, Donna. »Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14, 3 (1988), 575–599.

Harrison, Donald G. *Oxfam and the Rise of Development Education in England from 1959 to 1979*, London: Institute of Education, 2008.

Harrison, Don. »How Oxfam became ›inevitably involved in education‹ in England by the 1970s«, in: *History of Education Researcher* 94 (2014), 63–73.

Harrison, Graham. »The Africanization of Poverty. A Retrospective on ›Make Poverty History‹«, in: *African Affair*s 109, 436 (2010), 391–408.

Harrison, Graham. »Campaign Africa. Exploring the Representation of Africa and its Role in British Identity«, in: *British Journal of Politics and International Relations* 15 (2013), 528–547.

Harrison, Graham. *The African Presence. Representations of Africa in the Construction of Britishness*, Manchester: Manchester University Press, 2013.

Hatch, Stephen. »Coloured People in School Textbooks«, in: *Race & Class* 4, 1 (1962), 63–72.

Heater, Derek. *World Studies. Education for International Understanding in* Britain, London: Harrap, 1980.

Heberer, Gerhard, Gottfried Kurth und Ilse Schwidetzky-Roesing. *Anthropologie. Das Fischer Lexikon*, Frankfurt am Main: Fischer, 1959.

Heilenman, L. Kathy. »Material Concerns. Textbooks and Teacher«, in: *Critical Issues of Foreign Language Instruction*, Ellen S. Silber (Hg.), New York: Garland Publishing, 1991, 104–130.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Heilenman, L. Kathy. »Of Cultures and Compromises. Publisher, Textbooks, and the Academy«, in: *Publishing Research Quarterly* 9, 55 (1993), 55–67.

Hein, Bastian. *Die Westdeutschen und die Dritte Welt. Entwicklungspolitik und Entwicklungsdienste zwischen Reform und Revolte 1959–1974*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2006.

Helbig, Ludwig und Henning Melber. *Erziehung gegen Apartheid. Südafrika und Namibia im Unterricht. Eine kommentierte Materialübersicht*, Frankfurt am Main: GEW, 1988.

Helbig, Ludwig. »Identitätsprobleme eines Schulbuchmachers«, in: *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Gerd Stein (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 97–100.

Helbig, Ludwig. »Critiscim of the critiscm of the ›Lernbuch Namibia‹«, in: *100 Years of Colonialism, Neocolonialism and Struggle for Freedom. Education for Liberation*, Manfred Hinz (Hg.), Bremen: Universität Bremen, 1987, 136–141.

Hentges, Gudrun. »Neuanfang staatlicher politischer Bildung. Die Bundeszentrale für Heimatdienst 1952–1963«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, 46/47 (2012), 35–43.

Hentges, Gudrun. *Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Hessenauer, Heike. »Die Produktion von Schulbüchern – zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Berlin: Lit, 2006, 265–282.

Hill, Alan. »The African Writers Series«, in: *Research in African Literature*s 2, 1 (1971), 18–20.

Hill, Alan. *In Pursuit of Publishing*, London: Murray, 1988.

Hillers, Elfriede. »Zwischenbericht über ein multilaterales UNESCO-Arbeitsprojekt zur Begutachtung von Lehrbüchern der Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 14 (1972–73), 188–190.

Hillers, Elfriede. »Abschlussbericht über ein multilaterales UNESCO-Arbeitsprojekt zur Begutachtung von Lehrbüchern der Geschichte, Geographie und Gemeinschaftskunde (UNESCO-Projekt EDS/312/63)«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 16 (1975), 372–376.

Hillers, Elfriede. Bericht über das Europäische UNESO-Seminar zur Verwirkung der Empfehlungen hinsichtlich der Erziehung zur internationalen Verständigung, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 18 (1977/1978), 416–418.

Hillers, Elfriede. »Council of Europe – the CDCC's Teachers Bursaries Scheme – European Teachers' Course on ›Teaching about Africa in South of the Sahara‹«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 6, 3 (1984), 399–400.

Hillers, Elfriede. *Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1984.

Hillers, Elfriede. »Multilaterale UNESCO-Konferenz«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 10, 3 (1988), 318–319.

Hilligen, Wolfgang. »Die Schulbuchschelte. Gegenrede eines Betroffenen«, in: *FH* 3 (1979), 31–39.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Hilligen, Wolfgang. »Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors«, in: *Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen*, Bernard Tewes (Hg.), Paderborn: Schöningh, 1979, 51–62.

Hinz, Felix und Johannes Meyer-Hamme. »Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Themenheft: Geschichtsdidaktik postkolonial* 15 (2016), 131–148.

Hinz, Manfed. »Das Projekt ›Politische Landeskunde Namibias‹. Ein Beitrag zu einem unabhängigen Namibia«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 9–34.

Hochmann, Adam und Veronika Lipphardt. »Rasse oder Vielfalt – was sagt die Wissensforschung? Kontroverse Annährung an die Kategorie race«, in: *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke (Hg.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2016, 21–48.

Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang Goethe-Universität, 2003.

Höller, Klaus. »Die Entstehung von Schulbüchern«, in: *Die höhere Schule* 30 (1977), 355–357.

Höller, Klaus. »Grund- und Zeitfrage wissenschaftlicher Schulbucharbeit aus Sicht eines Verlagsmitarbeiters«, in: *Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Gerd Stein (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 173–179.

Hosking, Tessa. *An Examination of the Situation of Black People in England in the Eighteenth Century. Examination No 6536 HE*, Shoreditch College, o. D., unveröffentlicht.

Howat, Gerald M. *Notes on the Teaching of Empire & Commonwealth History, Teaching of History Pamphlet No. 25*, London: HA, 1967 (replacing No. 12 revised 1951).

Howat, Gerald M. *Oxford and Cambridge Schools Examination Board 1873–1973*, Oxford: Oxford and Cambridge Schools Examination Board [1974].

Hug, Wolfgang. *Die Entwicklungsländer im Schulunterricht*, Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik, 1962.

Hug, Wolfgang. »Didaktische und methodische Ansätze für den Unterricht über Entwicklungsländer«, in: *Offene Welt* 99/100 (1969), 272–281.

Hug, Wolfgang. »Das Schulgeschichtsbuch in der Unterrichtspraxis«, in: *GD* 1 (1977), 64–74.

Hug, Wolfgang. »Schulbuch«, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Schwann, 1979, 218–223.

Hunt, J. W. »Textbooks and Their Uses«, in: *Handbook for History Teachers*, Wyndham H. Burston und Charles W. Green (Hg.), London: Methuen, 1964 [1962], 43–50.

Hussey, Eric R. J. »Children's Ignorance of Empire. To the Editor of the Times«, in: *The Times*, 8. Juli 1939.

Ilner, Hans-Peter. *Afrika in der Entwicklung. Quellen und Darstellungen zur Frage der Entwicklungshilfe*, Braunschweig: Westermann, 1964.

Impact. The Freedom From Hunger Campaign in Relation to School Curricula and Examinations, by Gerald Furnivall and Alison Clarke, London: Sir Joseph Causton & Sons Ltd., 1965.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Impact '67. A Survey of United Kingdom Examinations in Relation to World Poverty and Development, by Derek Walker and Rosemary Rhoades, London: VCOAD, 1968.

Impact '68. A Survey of United Kingdom Examination Questions related to World Poverty and Development Topics, research by Derek Walker and Nancy Lui, London: Education Unit 1969.

»Im Wortlaut: ›Entwicklungspolitik in die Schulen‹«, in: *Frankfurter Rundschau*, 1. November 1972.

Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfang-Goethe-Universität: *Kritische Analyse von Schulbüchern. Zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen*, Frankfurt am Main: Selbstverlag, Juni 1970, 2. Bde., unveröffentlicht.

»Interview von Eric Young mit David R. Wright in der Serie ›Author and their Books‹«, in: *Teaching History* 2, 4 (1977), 173–175.

»Interview von Nicola Sheldon mit Chris Culpin im Rahmen des History in Education Project«, 22. September 2009, Transkript von S. Nicholls im Dezember 2009.

»Interview von Nicole Sheldon mit Ian Dawson im Rahmen des History in Education Project«, 9. September 2009, Transkript von S. Nicholls 17. Juli 2009.

»Interview von N. Sheldon mit J. D. Clare im Rahmen des History in Education Project«, 7. April 2010, Transkript vom Mai 2010.

»Interview von Thomas Sandkühler mit Karl Filser«, in: *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947*, Thomas Sandkühler, Göttingen: Wallstein, 2014, 226–250.

Issitt, John. »Reflections on the Study of Textbooks«, in: *History of Education* 33, 6 (2004), 683–696.

Jacobmeyer, Wolfgang. »Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26, 1/2 (1998), 35–37.

Jaenecke, Heinrich. *Die weißen Herren. 300 Jahre Krieg und Gewalt in Südafrika*, Hamburg: Gruner und Jahr, 1977.

Jäger, Georg. »Der Schulbuchverlag«, in: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871–1918*, Georg Jäger (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2003, 62–102.

Jakobs, Eva-Maria und Daniel Perrin. »Introduction and Research Roadmap. Writing and Text Production«, in: *Handbook of Writing and Text Production,* Eva-Maria Jakobs and Daniel Perrin (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2014, 1–24.

Jarosz, Lucy. »Constructing the Dark Continent. Metaphor as Geographic Representation of Africa«, in: *Human Geography* 74, 2 (1992), 105–115.

Jeismann, Karl-Ernst. »Einleitung«, in: *Englische und deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen zur neueren Geschichte*, Karl-Ernst Jeismann und Hanna Schissler (Hg.), Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1982, 7–10.

Jenkins, Robin. *The Production of Knowledge at the Institute of Race Relations*, London: Independent Labour Party, 1971.

Jens, Walter, Wolfgang Klafki und Dieter Wunder. »Manifest für die Lehr- und Meinungsfreiheit in den Schulen [1984]«, in: *Texte zur kritischen Didaktik der Geographie*, Karlheinz Filipp (Hg.), Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1988, 79–81.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

»J.H. Stembridge«, in: *Geography* 55, 1 (1970), 85.
Johnsen, Egil Børre. *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, New York: Oxford University Press, 1993.
Jöns, Heike, Peter Meusburger und Michael Heffernan. »Mobilities of Knowledge. An Introduction«, in: *Mobilities of Knowledge*, Heike Jöns, Peter Meusburger und Michael Heffernan (Hg.), Cham: Springer Open, 2017, 1–19.
Joseph Ki-Zerbo. *Die Geschichte Schwarz-Afrikas*, Wuppertal: Hammer, 1979.
Justke, Sebastian und Sebastian Tripp. »Ökonomie und Ökumene. Westdeutsche und südafrikanische Kirchen und das Apartheid-System in den 1970er- und 1980er Jahren«, in: *Zeithistorische Forschung* 13, 2 (2016).
Kaiser, David. »A Tale of Two Textbooks. Experiments in Genre«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 126–138.
Kalter, Christoph. »Aufbruch und Umbruch. ›Das Afrika-Jahr‹ vor einem halben Jahrhundert«, in: *Zeitgeschichte online* (2010), https://zeitgeschichte-online.de/themen/aufbruch-und-umbruch, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.
Kamphausen, Erhard. »Namibia im Kolonialen Zeitalter. Weiße Herrschaft – Schwarzer Widerstand« in: *Entwicklungspolitische Korrespondenz* 8, 5/6 (1977), 20–30.
Karla Fohrbeck, Andreas Johannes Wiesand und Renate Zahar. *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht*, Opladen: Leske, 1971.
Keith Joseph. »Vorwort«, in: *Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (The Swann Report),* Ministry of Education, London: HMSO, 1985, o. S.
Kersting, Philippe und Karl W. Hoffmann (Hg.), *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*, Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität, 2011.
Ketelhut, Klemens. *Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik*, Köln: Böhlau, 2016.
Khakpour, Natascha, Jan Niggemann, Ingo Pohn-Lauggas, Nora Räthzel und Victor Diaz. »Vorwort des Editorial Boards«, in: Stuart Hall, *Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln*, Berlin: Argument, 2020, 9–12.
Killingray, David. »African Studies in the School«, in: *Higher Educational Journal* (1969), 28–32.
Killingray, David. »Contrary to Popular Belief there is no Shortage of School Books on African History«, in: *Teaching History* 174, 13/14 (1977), 8.
Killingray, David. »Africa«, in: *Teaching History* 25 (1979), 44–45.
Killingray, David. »Review: Africa. Books for School«, in: *The Journal of African History* 20 (1979), 573–577.
Killingray, David. *Race, Faith and Politics. Harold Moody and the League of Coloured Peoples. An Inaugural Lecture*, London: Goldsmiths' College, 1999.
Killingray, David. »›To do something for race‹. Harold Moody and the League of Coloured Peoples«, in: *West Indian Intellectuals in Britain*, Bill Schwarz (Hg.), Manchester: Manchester University Press, 2003, 51–70.
Klemenz, Lola. »Ware Geschichtsschulbuch. Wie ›Geschichte‹ in die Schulbücher kommt«, in: *Praxis Geschichte* 2 (1997), 60–62.
Klerides, Eleftherios. »Imagining Textbooks. The Textbook as Discourse and Genre«, in: *JEMMS* 1, 2 (2010), 31–54.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Klerides, Eleftherios. »Thinking Comparatively about the Textbook. Oscillating Between the National, the International and the Global«, in: *Journal of International Cooperation in Education* 14, 2 (2011), 51–56.

Knepper, Herbert. »Scheingegensätze im Dienst interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 175–179.

Knorr Centina, Karin. *Die Fabrikation der Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Oxford: Pergamon Press, 1981.

Kössler, Reinhart. *Awakened from Colonial Amnesia? Germany after 2004*, Juli 2006, http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/koessler-colonial-amnesia.htm, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

»Köstlicher Hunger. Am Beispiel ›Dritte Welt‹ wiesen drei Autoren nach, daß ›Schulbücher noch schlechter als ihr Ruf‹ sind«, in: *Der Spiegel*, 6. September 1971.

Kreusch, Julia. *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*, Halle: Franckesche Stiftungen, 2008.

Kreusch, Julia. »Der Schulbuchverlag«, in: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*, Ernst Fischer und Stephan Füssel (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2012, 218–240.

»Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen (Kurzfassung)«, in: *Schule und Dritte Welt* 9 (1970).

Krüger, Gesine. »Vergessene Kriege. Warum gingen die deutschen Kolonialkriege nicht in das historische Gedächtnis der Deutschen ein?«, in: *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*, Nikolaus Buschmann und Dieter Langewiesche (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2003, 120–137.

Krüger, Gesine. »Coming to Terms with the Past«, in: *GHI Bulletin* 37 (2005), 45–49.

Kuhlmann, Casper. *Namibia im Schulunterricht. Eine Ergänzungsschrift zu H. Patemann, Lernbuch Namibia*, Bremen: Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst, 1984.

Kundrus, Birthe (Hg.). *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*, Frankfurt am Main: Campus, 2003.

»Kurzbericht ›Behandlung von Problemen der Entwicklungsländer im Schulunterricht‹«, in: *Offene Welt* 73 (1961), 405–406.

Lambert, David. »The Choice of Textbooks for Use in Secondary School Geography Department. Some Answers and Some Further Questions for Research«, in: *Paradigm* 21 (1996), o. S.

Landwehr, Achim. *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2016.

Lang, Sean. »›Mr History‹. The Achievement of R.J. Unstead Reconsidered«, in: *Teaching History* 58 (1990), 24–26.

Lässig, Simone und Swen Steinberg. »Knowledge on the Move. New Approach toward the History of Migrant Knowledge«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 43 (2017), 313–346.

Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher in ihren gesellschaftlichen Kontexten«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Lässig, Simone. »The History of Knowledge and the Expansion of the Historical Research Agenda«, in: *GHI Bulletin* 59 (2016), 29–58.

Latour, Bruno und Steve Woolgar. *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*, Princeton: Princeton University Press, 1986.

Lauwerys, Joseph A. *History Textbooks and International Understanding*, Paris: UNESCO, 1953.

Law, John. *After Method. Mess in Social Science Research*, New York: Routledge, 2004.

Lee, Jongwon und Simon Catling. »Some Perceptions of English Geography Textbook Authors on Writing Textbooks«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 25, 1 (2016), 50–67.

Lee, Jongwon und Simon Catling. »What do Geography Textbook Authors in England Consider when They Design Content and Select Case Studies?«, in: *International Research in Geographical and Environmental Education* 26, 4 (2017), 342–356.

»Legenden müssen nicht sein«, in: *Die Zeit*, 14. Februar 1967, 16.

Lehrer, Erica und Cynthia E. Milton. »Introduction. Witnesses to Witnessing«, in: *Curating Difficult Knowledge. Violent Past in Public Places*, Erica Lehrer, Cynthia E. Milton und Monica Patterson (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, 1–19.

Lembrecht, Christina. *Bücher für alle. Die UNESCO und die weltweite Förderung des Buches, 1946–1982*, Berlin: De Gruyter, 2013.

Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette. *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche »Besatzungskinder« im Nachkriegsdeutschland*, Berlin: Metropol, 2002.

Liburkina, Ruzana und Jörg Niewöhner. »Einführung Laborstudien«, in: *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*, Susanne Bauer, Torsten Heinemann und Thomas Lemke (Hg.), Berlin: Suhrkamp, 2017, 173–197.

Lindsy, Harry A. F. »Knowledge of the Empire. Facilities for Instruction. To the Editor of the Times«, in: *The Times,* 19. Juli 1939.

Lipphardt, Veronika und Kiran Klaus Patel. »Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 34, 4 (2008), 425–454.

Little, Kenneth. *Race Relations and the School. A Survey of the Colour Question in some Aspects of English Education with a Number of Proposals and Suggestions. Foreword by G.P. Gooch*, London: League of Coloured Peoples, 1944.

Little, Kenneth. *Negroes in Britain. A Study of Racial Relations in English Society*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972.

Litzba, Dorothea. »Die Aktion Lüderitzstraße. Erfahrungen einer Initiative«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 192–223.

Louis, Wm. Roger (Hg.). *The History of Oxford University Press. Vol. 3: 1986–1970*, Oxford: Oxford University Press, 2013.

Lucas Haasis und Constantin Rieske. »Historische Praxeologie. Zur Einführung«, in: *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns*, Lucas Haasis und Constantin Rieske (Hg.), Paderborn: Schöningh, 2015, 7–54.

Lucas, Friedrich J. »Zur Geschichtsdarstellung im Unterricht«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 16 (1965), 287–288.

Lyall, Alethea. *History Syllabuses and a World Perspective. A Comparative Survey of Examination Syllabuses in Britain and Overseas*, London: Longmans & Parliamentary Group for World Government, second, revised Edition 1967 [First Edition 1962].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Maasen, Sabine. *Wissenssoziologie*, Bielefeld: Transcript, 2009.
Maasen, Sabine, Mario Kaiser, Martin Reinhart und Barbara Sutter (Hg.). *Handbuch Wissenschaftssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 2012.
MacCall, Brian. Introduction, in: Report on a Joint FFHC/UNESCO European Development Education Workshop »The School Open to the Third World« in Bergendal, Sweden, Rom: Food and Agriculture Organization of the United Nations, November 1970.
Macgilchrist Felicitas und Lars Müller. »Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ›Afrika‹ bei der Schulbuchentwicklung«, in: *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche*, Jessica Breidbach, Manuel Aßner, Abdel-Amine Mohammed, David Schommer und Katja Voss (Hg.), Frankfurt am Main: Lang, 2012, 195–208.
Macgilchrist, Felicitas und Ellen Van Praet. »Writing the History of the Victors? Discourse, Social Change and (Radical) Democracy«, in: *Journal of Language and Politics* 12, 4 (2013), 626–651.
Macgilchrist, Felicitas. »Schulbuchverlage als Organisatoren der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, 3 (2011), 248–263.
Macgilchrist, Felicitas. *Textbook Production. The Entangled Practices of Developing Curricular Materials for Schools*, Braunschweig, 2014.
Machnik, Katherine. »Schwarzafrika«, in: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Susan Arndt und Antje Hornscheidt (Hg.), Münster: Unrast, 2004, 204–206.
Machnik, Katherine. »Schwarzer Kontinent«, in: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Susan Arndt und Antje Hornscheidt (Hg.), Münster: Unrast, 2004, 207–208.
MacKenzie, John M. »The Imperial Institute«, in: *The Round Table. The Commonwealth Journal of International Affairs*, 302 (1987), 246–253.
MacKenzie, John M. *Propaganda and Empire. The Manipulation of British Public Opinion, 1880–1960*, Manchester: Manchester University Press, 2003.
Manza, Jeff, Michael Sauder und Nathan Wright. »Producing Textbook Sociology«, in: *European Journal of Sociology* 51, 2 (2010), 271–304.
Marmer, Elina und Papa Sow. *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, 2015.
Marmer, Elina. »Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern«, in: *ZEP* 2 (2013), 25–31.
Marsden, Wiliam E. »Continuity and Change in Geography Textbooks Perspectives from 1930s to 1960s«, in: *Geography* 73, 4 (1988), 327–343.
Marsden, William E. *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*, London: Woburn Press, 2001.
Marsh, Zoe und Peter Collister. *The Teaching of African History,* Teaching of History Leaflet, No. 26, London: HA, 1968.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Martin, Peter. »… als wäre gar nichts geschehen«, in: *Zwischen Charleston und Stechschritt, Schwarze im Nationalsozialismus*, Peter Martin und Christine Alonzo (Hg.), Hamburg: Dölling und Galitz, 2004, 700–710.

Maß, Sandra. *Weiße Helden, schwarze Krieger. Zur Geschichte kolonialer Männlichkeit in Deutschland 1918–1964*, Köln: Böhlau, 2006.

Materialien zur Schulbuchproduktion. Analyse – Tendenzen – Alternative. Reihe Roter Pauker, Heft 8, Offenbach: Verlag 2000, 1973.

Matthes, Eva. »Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegung und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts«, in: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 231–249.

Meijer, Henk und Elfriede Hillers. »International Textbook Revision in the Field of Geography. Some Reflections on Methods and Principles«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 3, 3 (1981), 193–208.

Melber, Henning, Mary Melber und Werner Hillebrecht. *In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart*, Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1984.

Melber, Henning. *Namibia. Kolonialismus und Widerstand*, Bonn: Informationsstelle Südliches Afrika, 1981.

Melber, Henning. »How to Come to Terms with the Past. Re-visiting the German Colonial Genocide in Namibia?«, in: *Africa Spectrum* 40, 1 (2005), 139–148.

Menrath, Manuel (Hg.). *Afrika im Visier. Afrikabilder im deutschsprachigen Europa, 1870–1970*, Zürich: Chronos, 2012.

Messerschmidt, Astrid. »Wessen Erinnerung? Postkoloniale Perspektiven für die historisch-politische Bildung«, in: *Politisches Lernen. Themenheft Kolonialismus bis heute?* 1–2, 24 (2006), 7–14.

»Methodik des Unterrichts über Entwicklungsländer«, in: *Offene Welt* 73 (1961), 406–407.

Meueler, Erhard. »Vorgeschichte«, in: *Unterentwicklung I. Wem nützt die Armut der Dritten Welt. Arbeitsmaterialien für Schüler, Lehrer und Aktionsgruppen*, Erhard Meueler, Hamburg: Rowohlt, 1974, 9–20.

Meueler, Erhard und Friedrich Schade. *Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien*, Bonn: BpB, 1977.

Meueler, Erhard. »Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und Dritten Welt«, in: *Kritische Friedenserziehung*, Christoph Wulf (Hg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, 347–369.

Meyer, John W., Patricia Bromley und Francisco O. Ramirez. » Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008«, in: *Sociology of Education* 83, 2 (2010), 111–134.

Michel, Paul und Madeleine Herren. »Unvorgreifliche Gedanken zu einer Theorie des Enzyklopädischen. Enzyklopädien als Indikatoren für Veränderung bei der Organisation und der gesellschaftlichen Bedeutung von Wissen«, in: *Allgemeinwissen und Gesellschaft. Akten des internationalen Kongresses über Wissenstransfer und enzyklopä-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

dische Ordnungssysteme vom 18.–21.9. in Prangins, Paul Michel, Madeleine Herren und Martin Rüesch (Hg.), Aachen: Shaker, 2007, 9–74.
Michels, Eckard. »Geschichtspolitik im Fernsehen. Die WDR-Dokumentation »Heia Safari« von 1966/67 über Deutschlands Kolonialvergangenheit«, in: *VfZ* 56, 3 (2008), 467–492.
Michler, Andreas. »Geschichtsdidaktische Überlegungen des Unterrichtspraktikers Hans Ebeling«, in: *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuss (Hg.), Berlin: Lit, 2008, 379–393.
Miller, Henry. »Race Relations in the Schools in Great Britain«, in: *Phylon* 27, 3 (1966), 247–267.
Ministry of Education. *Teaching History*, *Ministry of Education Pamphlet No. 23*, London: HMSO, 1960 [1952].
Ministry of Education. *Schools and the Commonwealth. Ministry of Education Pamphlet No 40*, London: HMSO, 1961.
Ministry of Education. *English for Immigrants, Ministry of Education Pamphlet No. 43*, London: HMSO, 1963.
Ministry of Education. *Half Our Future. A Report of the Central Advisory Council for Education (England) (The Newsom Report)*, London: HMSO 1963.
Ministry of Education. *Education for All. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (The Swann Report)*, London: HMSO, 1985.
Mish, Carsten. »Die Dekolonisation des Empire in britischen Geschichtsbüchern seit 1947«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 3, 30 (2008), 741–762.
»Mittel im Kampf«, in: *Vorwärts*, 11. Mai 1970, 17.
Möller, Esther und Johannes Wischmeyer. »Transnationale Bildungsräume. Koordinaten eines Forschungskonzepts«, in: *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Johannes Wischmeyer und Esther Möller (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, 7–20.
Morrell, William P. *A Selected List of Books Relating to the History of the British Commonwealth and Empire Overseas*, London: HA, 1948.
Morrell, William P. *British Overseas Expansion and The History of the Commonwealth. A Select Bibliography*, London: HA, 1961.
Morrell, William P. *British Overseas Expansion and The History of the Commonwealth. A Select Bibliography*, London: HA, 1970.
»Mr. Jasper H. Stembridge«, in: The Geographical Journal 135, 4 (1969), 644.
Mujeeb, M. »Zur Behandlung der Geschichte Indiens«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 5 (1956), 256–266.
Mükke, Lutz. *»Journalisten der Finsternis«. Akteure, Strukturen und Potenziale deutscher Afrika-Berichterstattung*, Köln: Harlem, 2009.
Mulhern, James. »Manuscript Schoolbooks«, in: *The Journal of Educational Research* 32, 6 (1939), 428–448.
Müller, Fritz F. *Kolonien unter der Peitsche. Eine Dokumentation*, Berlin: Rütten & Loening, 1962.
Müller, Hartmut. »Lüderitz und der koloniale Mythos. Kolonialbewegungen in Bremen«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 125–149.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Müller, Lars. »›We Need to Get Away from a Culture of Denial‹? The German-Herero War in Politics and Textbooks«, in: *JEMMS* 5, 1 (2013), 50–71.
Müller, Lars. »Schulbücher zwischen Verlagsarchiv und Erinnerungsort. Potenizale der Archivarbeit für die Schulbuchforschung«, in: *Geschichte(n), Repräsentationen, Friktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte*, Sascha Trülzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Thomas Ballhausen (Hg.), Köln: Harlem, 2016, 176–188.
Müller, Lars. *British and German Textbook Publishers. A Guide to Archive Collections*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2017.
Müller, Lars. »Concepts of the Past. Colonialism«, in: *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 281–292.
Müller, Lars. »Entwicklungspolitik als Bildungsinhalt. Schule und die Produktion von Wissen über globale Ungleichheit«, in: *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945*, Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2018, 255–289.
Müller, Lars. »Starving Hereros. Zur Geschichte einer Ikone der Vernichtung«, auf: *Visual History*, 2018, https://www.visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.
Müller, Lars. »The ›Scramble for Africa‹ in German and English History Textbooks. Politics of Memory in History Textbooks during Decolonisation«, in: *Textbooks and Educational Media. Perspectives from Subject Education*, Péter Bagoly-Simó und Zusana Sikorová (Hg.), Berlin: Springer, 2021, 361–375.
Mycock, Andrew. »After Empire. The Politics of History Education in a Post-Colonial World«, in: *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Mario Carretero, Stefan Berger und Maria Grever (Hg.), London: Palgrave Macmillan, 2017, 391–410.
Nichol, Jon und Jacqui Dean. »Writing for Children. History Textbooks and Teaching Text«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, 1 (2003), o. S.
Nicholas, E. J. »Editor's Preface. Part 2: School Books«, in: *Handbook for History Teachers*, Wyndham H. Burston und Charles W. Green (Hg.), London: Methuen, 1972, 239–243.
Nikolay, Willi. »Der Hereroaufstand von 1904 in Südwestafrika. Das Deutsche Reich als Kolonialmacht«, in: *Praxis Geschichte* 1 (1993), 38–43.
Ninnes, Peter. »Writing Multicultural Science Textbooks. Perspectives, Problems, Possibilities and Power«, in: *Australian Science Teachers' Journal* 47, 4 (2001), 18–27.
Nixon, Jon. »Teachers, Writers, Professionals. Is There Anybody Out There?«, in: *British Journal of Sociology of Education* 20, 2 (1999), 207–201.
Nolte, Paul. *Lebenswerk. Thomas Nipperdeys Deutsche Geschichte. Biographie eines Buches*, Berlin: C. H. Beck, 2018.
National Union of Teachers. *In Black and White. Guidelines for Teachers on Racial Stereotyping in Textbooks and Learning Materials*, London: NUT, 1979.
National Union of Teachers. *In Black and White. Guidelines for Teachers on Racial Stereotyping in Textbooks and Learning Materials*, London: NUT, 1982.
»Obituaries: Sir Dudley Stamp«, in: *The Royal Geographical Society* 44 (1968), 185–186.
Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 14. November 2013, auf: http://isdonline.de/offener-brief-an-die-sch

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

ulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

»Öffnung der Schule gegenüber der Dritten Welt. Auszug aus dem Bericht über einen Workshop der FAO(FFHC)/UNESCO. Bergendal/Stockholm, 8.-14. 11. 1970«, in: *Schule und Dritte Welt* 37 (1970).

Ogot, B. »Description of the Project«, in: *General History of Africa, VII: Africa under Colonial Domination 1880–1935*, A. Abu Boahen (Hg.), London: Heinemann, 1985, XXV–XXVII.

Oguntoye, Katharina, May Ayim und Dagmar Schultz. *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*, Berlin: Orlanda, 1986.

Osterhammel, Jürgen. *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*, München: C. H. Beck, 2009.

Östling, Johan, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar und Kari H. Nordberg (Hg.). *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, Lund: Nordic Academic Press, 2018.

Otto, Marcus. »Textbook Authors, Authorship, and Author Function«, in: *Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Annekatrin Bock und Eckhardt Fuchs (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 95–102.

Oxford Centre for Global History. *Empires and Colonialism*, 18. Dezember 2017, https://global.history.ox.ac.uk/article/empires-and-colonialism, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

Oxford Continues to Defend Colonialism at every Opportunity – A Response from Common Ground, o. D., auf: https://commonground-oxford.com/response-to-nigel-biggars-article-dont-feel-guilty-about-our-colonial-history/, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

»Oxford Uni Must Decolonise its Campus and Curriculum, Say Students«, in: *The Guardian*, 18. Juni 2015.

Paczensky, Gert von. *Die Weißen kommen. Die wahre Geschichte des Kolonialismus*, Hamburg: Hoffmann und Campe, 1970.

Padrun, Ruth. *Development Education in School. Preliminary Report of a Comparative Study in Six European Countries for UNESCO, FAO/AD, and CESI*, April 1974, o. O., o. D.

Padrun, Ruth. *Final Report. In-School Development Education in the Industrialized Countries. A Six-Country Comparative Study. Report on a Comparative Study Carried out in France, The Federal Republic of Germany, Hungary, Sweden, Switzerland and the United Kingdom during 1973/74 and a Follow-up Workshop held in Paris – May 1974*, o. O., o. D.

Page, Melvin E. und Charlotte L. Beahan. »Some African & Asian Fiction for Teaching Modern World History«, in: *Teaching History* 44 (1986), 26–29.

Pakschies, Günther. *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchung zur britischen Re-Education Politik*, Weinheim: Beltz, 1979.

Patemann, Helgard. »Namibia in Schulbüchern. Eine Untersuchung zum Thema Kolonisation und Dekolonisation. Oder: Ich und mein koloniales Verhältnis«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 150–164.

Pater, Siegfried. *Abenteuer Gerechtigkeit. In einem halben Jahrhundert um die Welt*, Bonn: Retap, 2012.

Pedersen, Sarah. »Educational, Academic and Legal Publishing«, in: *The Edinburgh History of the Book in Scotland. Vol 4*, David Finkelstein und Alistair McCleery (Hg.), Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007, 311–329.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Pellens, Karl. »Die Dritte Welt im Geschichtsunterricht. Am Beispiel Afrikas erarbeitet während einer Tutzinger Tagung«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 1 (1980), 59–60.

»Penguin to close down their schoolbook division. A Crisis in Educational Publishing is Examined by Michael Church«, in: *The Times Educational Supplement,* 22. Februar 1974.

Perlmutter, David D. »Manufacturing Visions of Society and History in Textbooks«, in: *Journal of Communication* 47, 3 (1997), 68–81.

Petschull, Jürgen und Thomas Höpker. *Der Wahn vom Weltreich. Die Geschichte der deutschen Kolonien*, Hamburg: Gruner und Jahr, 1986.

Pingel, Falk. »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*, Paul Leidinger (Hg.), Stuttgart: Klett, 1988, 242–260.

Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris: UNESCO, 2010.

Pinto, Laura E. »Textbook Publishing, Textbooks, and Democracy. A Case Study«, in: *Journal of Thought* 42, 1/2 (2007), 99–121.

Piterse, Nederveen. *White on Black. Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*, New Haven: Yale University Press, 1992.

Plumpe, Werner. »Wie entscheiden Unternehmen?«, in: *Zeitschrift für Unternehmensgeschichte* 61, 2 (2016), 141–159.

Poenicke, Anke. *Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern*, Sankt Augustin: KAS, 2001.

Poenicke, Anke. *Afrika realistisch darstellen. Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher*, Sankt Augustin: KAS, 2003.

Poenicke, Anke. »Jenseits des Forschungsstandes. Biologiebücher heute. Ein Beispiel für die Beharrlichkeit von Vorurteilen«, in: *Zwischen Charleston und Stechschritt. Schwarze im Nationalsozialismus*, Peter Martin und Christine Alonzo (Hg.), Hamburg: Dölling und Galitz, 2004, 711–715.

Price, Mary. »History in Danger«, in: *History* 53, 179 (1968), 242–347.

»Private Verlage fühlen sich bedroht. Vorwürfe gegen den staatlichen Bayerischen Schulbuchverlag«, in: *Neue Zeitung,* 23. November 1949.

Quinn, Ben. »Home Office ›failed to foresee policy's terrible Windrush effects‹. Former Senior Border Official Says It Is Unlikely Any Individuals Faced Deportation«, in: *The Guardian*, 21. April 2018.

Raasch, Rudolf. »Asien im Spiegel deutscher Schulbücher«, in: *Die Deutsche Schule* 51 (1959), 1–13.

Raban, Sandra. »Introduction«, in: *Examining the World. A History of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, Sandra Raban (Hg.), Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 1–11.

Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora, Hamburg 2015, https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Rautenberg, Ursula. »Buchwissenschaft in Deutschland. Einführung und kritische Auseinandersetzung«, in: *Buchwissenschaft in Deutschland. Ein Handbuch, Bd. 1*, Rautenberg, Ursula (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2010, 3–63.

Ravitch, Diane. »Textbook Case«, in: *New England Review* 24, 2 (2003), 150–164.

Ravitch, Diane. *The Language Police. How Pressure Groups Restrict What Students Learn*, New York: Knopf, 2003.

Ray, Kapil. »Networks of Knowledge, or Spaces of Circulation? The Birth of British Cartography in Colonial South Asia in the late Eighteenth Century«, in: *Global Intellectual History* 2, 1 (2017), 49–66.

Reddy, Enuga S. »The U.N. World Campaign against Apartheid«, in: *UNESCO Courier. Southern Africa at Grips with Racism* 30 (1977), 5–8.

»Reflections of a Lifetime. Interview with Robin Richardson«, International Association for Intercultural Education, Frühjahr 2012, http://www.insted.co.uk/interview-with-robin-richardson.pdf, zuletzt geprüft am 26. Juli 2021.

Reh, Sabine, Edith Glaser, Britta L. Behm und Tilman Drope (Hg.). *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*, *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017).

Renn, Jürgen. »From the History of Science to the History of Knowledge – and Back«, in: *Centaurus* 57 (2015), 37–53.

Resnik, Julia. »Introduction. The Limits of Educational Knowledge and New Research Opportunities in the Global Ara«, in: *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Julia Resnik (Hg.), Rotterdam: Sense Publishers, 2008, 1–15.

Richmond, Anthony H. »Teaching Race Questions in Schools«, in: *Phylon* 17, 3 (1956), 239–249.

Riemenschneider, Rainer. »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945«, in: *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht*, Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1982, 295–311.

Rix, Tim. »Schoolbooks 1950–2000. A Missing Chapter in British Publishing History«, in: *Logos* 19, 4 (2008), 173–177.

Rohlfes, Joachim. »Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 157–164.

Rohlfes, Joachim. »Lehrpläne/Richtlinien/Curricula«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1997), 555–562.

Roldán Vera, Eugenia. *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission of Knowledge in Transcontinental Perspective*, Aldershot: Ashgate, 2003.

Rottenburg, Richard. *Weit hergeholte Fakten. Eine Parabel der Entwicklungshilfe*, Stuttgart: Lucius & Lucius, 2002.

Routh, Charles R. N. *Notes on the Teaching of British Imperial History. For Age Groups 15–18, Teaching of History Leaflets, No. 12*, London: HA, 1954.

Rush, Anne. »Imperial Identity in Colonial Minds. Harold Moody and the League of Coloured People, 1931–1950«, in: *Twentieth Century British History* 13, 4 (2002), 356–383.

Ryan, James R. *Picturing Empire. Photography and the Visualization of the British Empire*, Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Said, Edward. *Orientalism*, London: Penguin, 2003.
Sammler, Steffen, Felicitas Macgilchrist, Lars Müller und Marcus Otto. »Textbook Production in a Hybride Age. Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media«, in: *Eckert.Dossiers* 6 (2016), http://repository.gei.de/handle/11428/211, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.
Sarasin, Philipp. »Was ist Wissensgeschichte?« in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, 1 (2011), 159–172.
Sarasin, Philipp und Andreas B. Kilcher. »Editorial. Zirkulationen«, in: *Nach Feierabend. Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte* (2011), 7–11.
Sauer, Michael. »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 144–156.
Savolainen, Kaisa. *Education as a Means to World Peace. The Case of the 1974 UNESCO Recommendations*, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010.
Savoy, Bénédicte. »Die Zukunft des Kulturbesitzes. Ende der kolonialen Amnesie«, in: *FAZ*, 12. Januar 2018.
Schade, Friedrich. »Der Bürger und die Entwicklungspolitik. Umfrageergebnisse«, in: *Offene Welt* 99/100 (1969), 231–255.
Schade, Friedrich. »Die Dritte Welt als Unterwelt. Wie Afrika und Asien in westdeutschen Schulbüchern behandelt werden«, in: *Die Zeit*, 7. November 1970.
Schade, Friedrich. »Die Mobilisierung der öffentlichen Meinung«, in: *Schule und Dritte Welt* 11 (1970).
Schade, Friedrich. »Zweigleisige Detailtherapie. Zu Willy Brands Initiative. Entwicklungspolitik in den Unterricht. Eine Anfrage der Redaktion bei den Kultusministerien der Länder«, in: *epd. Entwicklungspolitik* 5 (1973), 20–22.
Schallenberger, Ernst Horst (Hg.). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Düsseldorf: Henn, 1973.
Scheer, Maximilian. *Schwarz und Weiss am Waterberg. Ein Stück Afrika heute und gestern*, Schwerin: Petermänken-Verlag, 1952.
Scheunpflug, Annette und Klaus Seitz. Die *Geschichte der Entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der »Dritten Welt«. Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien*, Bad Homburg: IKO, 1995.
Schilling, Britta. *Postcolonial Germany. Memories of Empire in a Decolonized Nation*, Oxford: Oxford University Press, 2014.
Schilling, Britta. »Hermann von Wissmann und die Verflechtung nationaler, internationaler und lokaler Erinnerungsdiskurse«, in: *Koloniale Verbindungen – transkulturelle Erinnerungstopografien. Das Rheinland in Deutschland und das Grasland Kameruns*, Albert Gouaffo und Stefanie Michels (Hg.), Bielefeld: Transcript 2019, 217–240.
Schindler, Kirsten und Joanna Wolfe. »Beyond Singel Authors. Organizational Text Production as Collaborative Writing«, in: *Handbook of Writing and Text Production*, Eva-Maria Jakobs and Daniel Perin (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2014, 159–173.
Schindler, Kirsten und Joanna Wolfe. »Introduction. Author Perspectives in Text Production Research«, in: *Handbook of Writing and Text Production*, Eva-Maria Jakobs and Daniel Perin (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2014, 115–118.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Schmidt-Wulffen, Wulf-Dieter. »Was interessiert Jugendliche an der ›Dritten Welt‹? Eine empirische Untersuchung und ihre didaktischen Konsequenzen«, in: *Eine Welt in der Schule* 4 (1996), 19–24.

Schmitt, Eckart. »Afrika in den Geographie- und Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik«, in: *Internationales Jahrbuch für den Geschichtsunterricht* 9 (1963/64), 130–168.

Schneider, Ute. »Wartezeit beendet. Das ›Afrika-Kartenwerk‹ der Deutschen Forschungsgemeinschaft«, in: *KartenWissen. Territoriale Räume zwischen Bild und Diagramm*, Stefan Günzel und Lars Nowak (Hg.), Wiesbaden: Reichert, 2012, 245–264.

Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2010.

Schramm, Wilbur. »Publishing Process«, in: *Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Lee J. Cronbach (Hg.), Illinois: University of Illinois Press, 1955, 129–165.

Schröder, Hans J. *Carl August Schröder: Lebensansichten eines Verlegers. Eine Biographie*, Köln: Böhlau, 2005.

Schubert, Michael. *Der schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, Stuttgart: Steiner, 2003.

Schüttpelz, Erhard. »Elemente einer Akteur-Medien Theorie«, in: *Akteur-Medien-Theorie*, Erhard Schüttpelz und Tristan Thielmann (Hg.), Bielefeld: Transcript, 2013, 9–67.

Secord, James A. »Knowledge in Transit«, in: *Isis* 95 (2004), 654–672.

Shapiro, Adam R. »Between Training and Popularization. Regulating Science Textbooks in Secondary Education«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 99–110.

Sheldon, Nicola. *History Examinations from the 1960s to the Present Day*, 2011, auf: http://www.history.ac.uk/history-in-education/project-papers/topics.html, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

Sheldon, Nicola. *History Textbooks from 1965–2012*, 2011, auf: http://www.history.ac.uk/history-in-education/project-papers/topics, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

Sheppard, Anthony. *The Life and Thought of Marjorie Reeves (1905–2003). Advocate for Humanist Scholarship and Opponent of Utilitarian University Education. An Edition of her unpublished Memories with an Introduction of Anthony Sheppard*, Lewiston: Edwin Mellen Press, 2011.

Sherwood, Marika. »Miseducation and Racism«, in: *Ethnicity and Race in a Changing World. A Review Journal* 1, 1 (2009), 40–46.

Silverman, Naomi. »From the Ivory Tower to the Bottom Line. An Editor's Perspective on College Textbook Publishing«, in: *Textbooks in American Society. Politics, Policy, and Pedagogy*, Philip G. Altbach (Hg.), Albany: State University of New York Press, 1991, 163–184.

Silvermann, Naomi. »Reading Between the Lines. Textbooks as Terrains of Struggle over Power and Control«, in: *The Review of Education* 14, 3 (1992), 203–213.

Silverman, Naomi. »College Textbook Publishing in the United States«, in: *International Book Publishing. An Encyclopedia*, Philip G. Altbach und Edith S. Hoshino (Hg.), New York: Garland Publishing, 1995, 32–44.

Simon Eliot (Hg.). *The History of Oxford University Press. Vol 2: 1780–1896*, Oxford: Oxford University Press, 2013.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Simon, Alfons. *Maxi, unser Negerbub*, hg. von der Arbeitsgemeinschaft »Bremer Schule« e.V. Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V., Bremen: Eilers & Schünemann, 1952.

Simon, Dietmar. »Robert-Hermann Tenbrock. Historiker, Lehrer und Schulbuchautor«, in: *Der Reidemeister. Geschichtsblätter für Lüdenscheid Stadt und Land* 175 (2008), 1429–1434.

Simon, Josep. »Textbooks«, in: *A Companion to the History of Science*, Bernard Lightman (Hg.), Oxford: Wiley, 2016, 400–413.

Skriver, Ansgar. »›Der Afrikaner arbeitet nicht‹. Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 21 (1977), 37–46.

Skriver, Ansgar. »Der Afrikaner arbeitet nicht. Die Dritte Welt in deutschen Schulbüchern«, Sendung des Norddeutschen Rundfunk, III. Programm, Redaktion A. Paffenholz, gesendet am 12. November 1976.

Sow, Noah. »Schwarzafrika«, in: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Münster: Unrast, 2011, 667–668.

Spalding, Willard B. »The Selection and Distribution of Printed Materials«, in: *The Text Materials in Modern Education. A Comprehensive Theory and Platform for Research*, Lee J. Cronbach (Hg.), Illinois: University of Illinois Press, 1955, 166–187.

Speich-Chassé, Daniel. *Die Erfindung des Bruttosozialprodukts. Globale Ungleichheit in der Wissensgeschichte der Ökonomie*, Göttingen: Vandenhock & Ruprecht, 2013.

Speich-Chassé, Daniel und David Gugerli. »Wissensgeschichte. Eine Stadtortbestimmung«, in: *transverse* 1 (2012), 85–100.

Speitkamp, Winfried. »Kolonialherrschaft und Denkmal. Afrikanische und deutsche Erinnerungskultur im Konflikt«, in: *Architektur und Erinnerung*, Wolfram Martini (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000, 165–190.

Speitkamp, Winfried. *Kleine Geschichte Afrikas*, Bonn: BpB, 2009.

Splett, Oskar. »Können wir Afrika helfen?«, in: *Afrika heute* (1962), 107–133.

Spraul, Günter. »Der ›Völkermord‹ an den Herero. Untersuchungen zu einer neuen Kontinuitätsthese«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 39 (1988), 713–739.

Spring, Joel. *Conflicts of Interests. The Politics of American Education*, New York: Longman, 1993.

Squire, James. »School Textbook Publishing«, in: *International Book Publishing. An Encyclopedia*, Philip G. Altbach und Edith S. Hoshino (Hg.), New York: Garland Publ., 1995, 313–322.

Star, Susan L. und James R. Griesemer. »Institutional Ecology, ›Translation‹ and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39«, in: *Social Studies of Science* 19, 3 (1989), 387–420.

Statement in Rejection of Attempts to sanitise Empire and Justify »Recolonisation« led by Oxford University's Nigel Biggar issued by the Oxford University Africa Society, 19. Dezember 2017, http://www.oxforduniversityafricasociety.com/statement-19-12-17/, zuletzt geprüft am 20. Oktober 2020.

»Staatliche Regie-Schulbücher«, in: *Die Zeit*, 19. Februar 1953.

Stehrenberger, Cécile S. »Praktisches Wissen, Wissenschaft und Katastrophen. Zur Geschichte der sozialwissenschaftlichen Katastrophenforschung, 1949–1989«, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 40, 4 (2017), 350–367.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Stein, Gerd. *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976.
Stein, Gerd. »Das Schulbuch – Politicum/Informatorium/Paedagogicum oder: Von der Unzulänglichkeit eindimensionaler Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*, Gerd Stein (Hg.), Kastellaun: Henn, 1977, 231–242.
Stein, Gerd. *Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, Bd. 2*, Stuttgart: Metzler, 1979.
Stelly, Gisela. »Go-in, Love-in, Sit-in, usw. Verschlungen sind die Wege des Happenings«, in: *Die Zeit*, 3. November 1967.
Stevens, Simon M. »Warum Südafrika? Die Politik des Britischen Anti-Apartheid-Aktivismus in den langen 1970er Jahren«, in: *Moral für die Welt? Menschenrechtspolitik in den 1970er Jahren*, Jan Eckel und Samuel Moyn (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012, 316–342.
Stillemunkes, Christoph. »Die Schulbuchzulassung. Qualitätssicherung und Serviceleistung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1988), 165–175.
Stilwell, Katherine. »Making Schoolbooks«, in: *The Elementary School Journal* 19, 4 (1918), 256–267.
Stöber, Georg. »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert.Beiträge* 3 (2012), http://repository.gei.de/handle/11428/92, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.
Stockwell, A. J. »Examinations and Empire the Cambridge Certificate in the Colonies, 1857–1957«, in: *Making Imperial Mentalities. Socialisation and British Imperialism*, James A. Mangan (Hg.), Manchester: Manchester University Press, 1990, 203–220.
Stoler, Ann. »Colonial Aphasie. Race and Disabled Histories in France«, in: *Public Culture* 23, 1 (2011), 121–156.
Strong, Charles F. *Teaching for International Understanding. An Examination of Methods and Materials. A Statement prepared for the U.K. National Commission for UNESCO*, published for the Ministry of Education, London: HMSO, 1952.
Symposium on History Teaching in Lower Secondary Education, Braunschweig, 1969.
Szöllösi-Janze, Margit. »Wissensgesellschaft in Deutschland. Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), 277–313.
Tamme, Reet. »›Promoting Racial Harmony‹. Race Relations-Forschung und soziale Ungleichheit in Großbritannien in den 1950er bis 1960er Jahren«, in: *Das Soziale ordnen. Sozialwissenschaften und gesellschaftliche Ungleichheit im 20. Jahrhundert*, Christiane Reinecke und Thomas Mergel (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2012, 184–217.
Tattersall, Kathleen. *The Relationship of Examination Boards with Schools and Colleges. A Historical Perspective*, Cambridge 2008, https://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/relationships-of-examination-boards-with-schools-and-colleges/, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.
»Teils Folklore, teils kalter Krieg«, in: *Frankfurter Rundschau*, 17. Februar 1970.
The Publisher's Association. *Publishing for a Multi-Cultural Society. A Report from the Educational Publishers Council*, London: Publisher's Association, 1983.
»The World's 56 Largest Book Publishers«, 2014, in: *Publishers Weekly*, 27. Januar 2014.
Thiele, Gunter. *1945. Nach dem Untergang. Gefangenschaft in der Sowjetunion. Ausblicke in meine Nachkriegszeit*, Norderstedt: Books on Demand, 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Tiemann, Dieter und Bernd Mütter (Hg.). *Neue Schulgeschichtsbücher. Herausgeber und Autoren stellen ihre Werke vor*, Bochum: Brockmeyer, 1990.

Tiemann, Dieter. »Afrika im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 9 (1981), 118–127.

Tiemann, Dieter. »Afrika im Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik«, in: *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, Walter Fürnrohr (Hg.), München: Minerva, 1982, 135–151.

Tiemann, Dieter. »Auswahlbibliographie«, in: *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, Walter Fürnrohr (Hg.), München: Minerva, 1982, 225–231.

Tiemann, Dieter. *Der deutsche Kolonialismus in Afrika. Seine Behandlung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I*, Dortmund: Pad, 1980.

Timm, Uwe. *Morenga*, München: AutorenEdition, 1978.

Timm, Uwe. *Deutsche Kolonien*, München: AutorenEdition, 1981.

Towheed, Shafquat. »Negotiating the List. Launching Macmillan's Colonial Library and Author Contacts«, in: *The Culture of the Publisher's Series. Vol. 2*, John Spiers (Hg.), London: Palgrave Macmillan, 2011, 134–151.

Tröger, Sabine. »Das Dritte-Welt-Bild bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Eine Untersuchung zum entwicklungspolitischen Lernen im Geographieunterricht«, in: Annette *Scheunpflug* und *Alfred Treml* (Hg.), *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven für die Forschung und Lehrer. Ein Handbuch*, Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart, 1993, 244–253.

Tröger, Sabine. *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*, Saarbrücken: Breitenbach, 1993.

Ulrich Mayer. »Mit spitzer Feder statt stumpfem Klischee. Zur Verwendung von Bildern in den Ebeling'schen Geschichtslehrbüchern«, in: *Die visuelle Dimension des Historischen*, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2002, 72–88.

UNESCO. *Looking at the World through Textbooks*, Paris: UNESCO, 1946.

UNESCO. *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, Paris: UNESCO, 1949.

UNESCO. *Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern im Sinne einer internationalen Verständigung*, Paris: UNESCO, 1951.

UNESCO. »Statement on Race, Paris, July 1950«, in: *Four Statements on the Race Question*, Paris: UNESCO, 1969, 30–35.

Unger, Corinna R. »History of Development and Modernization. Findings, Reflections, Future Research«, auf: *H-Soz-Kult-Forschungsberichte*, 9. Dezember 2010, http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-12-001, zuletzt geprüft am 27. Juli 2021.

van Dijk, Lutz. *Die Geschichte Afrikas*, Bonn: BpB, 2005.

Vereinte Nationen. *Ein veruntreutes Pfand. Namibia*, New York: Vereinigte Nationen, 1975.

Vicedo, Marga. »Introduction. The Secret Live of Textbooks«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 83–87.

Vicedo, Marga. »Playing the Game. Psychology Textbooks Speak Out about Love«, in: *Isis* 103, 1 (2012), 111–125.

Vogel, Jakob. »Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der ›Wissensgesellschaft‹«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), 639–667.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Wales, Henk. »How does Knowledge Accumulate? Circulation Processes in a long-term Perspective«, in: *The Global and the Local. The History of Science and the Cultural Integration of Europe. Proceedings of the 2nd ICESHS*, Michal Kokowski (Hg.), Krakau, 2006.

Walford, Rex. *Geography in British Schools 1850–2000*, London: Woburn Press, 2001.

Walker, Derek. »The Fall and Rise of Development Education in the United Kingdom«, in: *International Review of Education* 28, 4 (1982), 504–506.

Walther, Karl Klaus und Klaus Dieter Hein-Mooren. *Die Chronik C.C. Buchner. 175 Jahre Verlagsgeschichte*, Bamberg: Buchner, 2007.

»Wann und wo immer Deutsche und Namibia leben, sie sind durch ihre gemeinsame Geschichte aneinander gebunden. Round-Table-Gespräch zur Aktion Lüderitzstraße am 18. 12. 1980«, in: *Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 6 (1982), 224–242.

Warnes, David. »The Home-brewed Textbook«, in: *Teaching History* 31 (1981), 26–27.

Watson, Roger. »Publishing for GCSE«, in: *Teaching Geography* 11, 4 (1986), 88–89.

Watts, Andrew. »Cambridge Local Examinations 1858–1945«, in: *Examining the World. A History of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, hg. von Sandra Raban. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 36–70.

Weingart, Peter. *Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wissenschaft und Medien in der Wissensgesellschaft,* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2005.

Wengeler, Martin. »Von der ›Hilfe für unterentwickelte Gebiete‹ über ›Neokolonialismus‹ bis zur ›Entwicklungszusammenarbeit‹. Der sprachliche Umgang mit dem Nord-Süd-Konflikt«, in: *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*, hg. von Georg Stötzel und Martin Wengler. Berlin: De Gruyter, 1994, 678–710, 800–801.

Wesolowski, Tilmann. *Verleger und Verlagspolitik. Der Wissenschaftsverlag R. Oldenbourg zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, München: Meidenbauer, 2010.

Westaway, John und Eleanor Rawling. »An Analysis of Key Stage 3 Geography Textbooks«, in: *Teaching Geography* 23 (1998), 36–38.

White, Lydia. »School Textbooks and the Third World«, in: *Impact. World Development in British Education*, London: Education Unit, 1971, 3–8.

Wiedemann, Charlotte. *Vom Versuch, nicht weiß zu schreiben. Oder: Wie Journalismus unser Weltbild prägt*, Köln: PapyRossa, 2014.

Wobring, Michael. »Die Reproduktion historischer Bildvorlagen im Schulgeschichtsbuch. Technische Möglichkeiten, Mängel und Chance«, in: *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder*, Michael Wobring und Susanne Popp (Hg.), Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2014, 180–186.

»Working with Chinua Achebe. The Afrian Writers Series. James Currey, Alan Hill and Keith Sambrook in Conversation with K. Holst Petersen«, in: *Chinua Achebe. A Celebration*, Kirsten H. Petersen und Anna Rutherford (Hg.), Oxford: Heinemann, 1991, 149–159.

World Bank (Hg.). *World Development Report*, Washington, D.C.: The World Bank, 1981.

World Brotherhood und Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit. *Protokoll der Arbeitstagung über »Das Schicksal der farbigen Mischlingskinder in Deutschland«*, Wiesbaden: Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, 1952.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

World Studies Project c/o One World Trust. *Learning for Change in World Societies. Reflections, Activities and Resources*, London: One World Trust, 1977 [1976].

Wright, David und Jill Wright. *The Changing World in the Classroom – A Survey of Development Education in British Secondary Schools*, London: UNESCO, 1974.

Wright, David. »Development Education, 1973 to 2003. What's Changed?«, in: *The Development Education Journal* 10, 1 (2003), 30–31.

Zeller, Joachim. *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*, Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2000.

Zeller, Joachim. *Weiße Blicke – schwarze Körper. Afrikaner im Spiegel westlicher Alltagskultur. Bilder aus der Sammlung Peter Weiss*, Erfurt: Sutton, 2010.

Ziai, Aram. *Zwischen Global Governance und Post-Development. Entwicklungspolitik aus diskursanalytischer Perspektive*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2006.

Ziai, Aram. »Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10 (2010), 23–29.

Zimmerer, Jürgen (Hg.). *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus, 2013.

Zimmerer, Jürgen. »Der Kolonialismus ist kein Spiel«, in: *FAZ*, 9. August 2017.

Zimmerer, Jürgen. »Die größte Identitätsdebatte unserer Zeit«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 18. Februar 2019.

Zloch, Stephanie, Lars Müller und Simone Lässig. »Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945. Einleitung«, in: *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtung in der Zeitgeschichte seit 1945*, Stephanie Zloch, Lars Müller und Simone Lässig (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2018, 1–35.

Zurmühl, Ute. *Der »Koloniale Blick« im entwicklungspolitischen Diskurs. Welt-Bilder und Bilder-Welten in der Entwicklungszusammenarbeit*, Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Saarbrücken, 1995.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Abkürzungen

AAM	Anti-Apartheid Movement
ACDE	Advisory Committee on Development Education
AWS	African Writers Series
BASA	Black and Asian Studies Association
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (und entsprechende Vorläufer)
BoE	Board of Education
BpB	Bundeszentrale für Politische Bildung
BSP	Bruttosozialprodukt
BSV	Bayerischer Schulbuch-Verlag
CO	Colonia Office
CSE	Certificate of Secondary Education
CWDE	Centre for World Development
DAG	Deutsche Afrika Gesellschaft
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DES	Department for Education and Science
FAO	Food and Agriculture Organisation of the United Nations
FFHC	Freedom From Hunger Campaign
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GEI	Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (und entsprechende Vorläufer)
GHA	General History of Africa
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HA	Historical Association
HMI	Her Majesties Inspectors
HoM	History of Mankind
IRO	International Refugee Organization
IRR	Institute of Race Relations
IzpB	Informationen zur politischen Bildung
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KS	Key Stage

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

LCP	League of Coloured Peoples
LEA	Local Educational Authorities
MoE	Ministry of Education
NUT	National Union of Teachers
OAU	Organisation of African Unity
ODM	Overseas Development Ministry
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
OUP	Oxford University Press
SOAS	School of Oriental and African Studies, London
TCS	Three Crowns Series
UNRRA	United National Recovery Recreation Administration
VCOAD	Voluntary Committee on Overseas Aid and Development
VWV	Volk und Wissen Verlag
WHO	World Health Organization

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

Dank

So wie die hier untersuchten Schulbücher ist auch diese Arbeit in einem besonderen Kontext zu verorten und bildet die Bedingungen seiner Produktion ab. Es ist die überarbeitete Version der Dissertationsschrift »Afrikawissen. Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland, der DDR und England, 1945–1995«, die an der TU Braunschweig angenommen wurde. Für die Drucklegung wurde maßgeblich das Fallbeispiel der DDR herausgenommen und die anderen Teile entsprechend angepasst.

Mein besonderer und herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Simone Lässig (DHI Washington), die die Arbeit betreut hat. Sie hat mich seit Beginn der Arbeit unterstützt und der Austausch war weit über diese Arbeit hinaus für mich gewinnbringend. Ebenfalls danke ich herzlich Prof. Dr. Ute Daniel (TU Braunschweig), die das Zweitgutachten für diese Arbeit übernommen hat und deren Kritik ich für die Entwicklung des Manuskripts als sehr hilfreich empfunden habe.

Die Arbeit wurde im Umfeld des Georg-Eckert-Instituts von mir konzipiert; hier war später auch die Projektstelle angesiedelt. Dem Austausch in diesem Umfeld habe ich viel zu verdanken. Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, dem Direktor, danke ich für die Möglichkeiten, die das GEI mir geboten hat, für den Austausch sowie für die Aufnahme in diese Reihe. Besonderer Dank ist auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliothek des Instituts geschuldet.

Ohne eine angemessene Finanzierung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Hierfür, und für die ideelle Förderung, danke ich dem Studienwerk Villigst. Die DFG ermöglichte die Finanzierung einer Projektstelle und das Deutsche Historische Institut, London, mit einem Promotionsstipendium, die notwendigen Recherchen im Vereinigten Königreich. Dem Publikationsfonds für Open-Access-Monografien der Leibniz-Gemeinschaft danke ich für die Übernahme der Kosten für die Open-Access-Veröffentlichung dieses Bandes.

Die Arbeit basiert auf einer umfangreichen Archivrecherche und auf Gesprächen mit ehemaligen Schulbuchautorinnen und -autoren, Schulbuchredakteurinnen und -redakteuren. Ihnen allen bin ich zu großem Dank ver-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840

pflichtet. Besonders möchte ich aber Verena Kleinschmidt vom Westermann Unternehmensarchiv sowie den Archiven von Oxford University Press und dem C. C. Buchner Verlag danken, die mir vertrauensvoll den offenen Aktenzugang gewährt haben. Besonders gewinnbringend war für mich der Austausch mit David Killingray (Goldsmith, University of London), dem ich hierfür wie auch für seine Gastfreundschaft herzlich danke.

Darüber hinaus hat diese Arbeit durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunden entscheidend profitiert. Besonders danke ich Felicitas Macgilchrist, Steffen Sammler und Marcus Otto für die Diskussionen über Schulbuchproduktion und vieles darüber hinaus. Daneben bin ich besonders Anne Bruch, Anne Wenhake, Barbara Christophe, Christian Kehrt, Julia Moldenhauer, Kathrin Henne, Kerstin Schwedes, Lucas Garske, Martin Zimmermann, Melanie Steckel, Patrick Mielke, Riem Spielhaus, Robert Maier, Romain Faure, Stephanie Zloch, Wendy Anne Kopisch, Wibke Westermeyer und der Nachwuchsgruppe des GEI für den Austausch, die Diskussionen und die Unterstützung verpflichtet. Ebenso danke ich den Peer-Reviewerinnen und -reviewern für die Anmerkungen zu meinem Manuskript sowie den Kolleginnen und Kollegen, die die Arbeit auf Workshops und Konferenzen mit mir diskutiert haben.

Der größte Dank gebührt aber meiner Familie, besonders meinen Eltern, meinen Großeltern und meiner Schwester, sowie meinen Freundinnen und Freunden, die mich auf dem Weg auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0
© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113843 – ISBN E-Lib: 9783737013840